

Filary pracy a kompetencje nauczyciela

Teacher's Work Pillars and Teacher's Competences

Streszczenie: W artykule przedstawiono problematykę kompetencji nauczyciela. W centrum rozważań znajduje się konceptualizacja oraz projektowanie modelu kompetencji nauczyciela. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej podjęto kwestię jakości edukacji szkolnej i jakości nauczyciela oraz ukazano powody, dla których coraz częściej dyskutuje się o kompetencjach nauczyciela. Jednocześnie wyodrębniono własności pojęcia „kompetencje nauczyciela” i sposób jego rozumienia. Wskazano także na wytyczne, które można odnaleźć w dokumentach związanych z polityką edukacyjną Unii Europejskiej w zakresie tworzenia profilu nauczyciela z wykorzystaniem ram kompetencji nauczycieli. W drugiej części skupiono rozważania wokół problemu projektowania modelu kompetencji nauczyciela. W celu zilustrowania poruszanego problemu przedstawiono przykłady ram kompetencji oraz zarysowano autorską propozycję budowania ich modelu, która może być przydatna zarówno dla praktyki edukacyjnej, jak i dla działalności badawczej. W propozycji tej punktem wyjścia uczyniono trzy filary pracy nauczyciela, jakimi są: jego wiedza, praktyka i zaangażowanie / tożsamość. Artykuł zamyka podsumowanie rozważań wraz z wnioskami na temat warunków sprzyjających odpowiedniej konceptualizacji i projektowaniu profilu kompetencji nauczyciela i znaczenia tego profilu we wzmocnieniu zawodu nauczyciela i wysokiej jakości edukacji.

Słowa kluczowe: jakość edukacji, nauczyciel, filary pracy nauczyciela, kompetencje nauczyciela, profil kompetencji nauczyciela

Abstract: The article addresses the issue of teacher competence. The focus of the considerations is the conceptualization and design of the teacher competence model. The article consists of three parts. The first addressed the issue of the quality of school education and the quality of the teacher, as well as reasons explaining the intensification of the discussion on the teacher's competences. At the same time, the ownership of the concept of the teacher's competences and his way of understanding were distinguished. Also pointed out are guidelines that can be found in documents related to the European Union's educational policy in the field of creating a teacher profile using the teacher's competence framework. The second part focuses on the problem of designing the teacher competence model. In order to illustrate the discussed problem, examples of competence frameworks are outlined and an original proposition to build their model is outlined, which may be useful both for educational practice and for research activities. In this proposal, the starting point is the three pillars of the teacher's work, which are his / her knowledge, practice and commitment / identity. The article closes the summary of the deliberations along with the conclusions on the conditions conducive to the proper conceptualization and design of the teacher's profile of competence and the importance of this profile in strengthening the teaching profession and high-quality education.

Keywords: quality of education, teacher, teacher's work pillars, teacher's competence, teacher's competence profile

Wprowadzenie

Zmieniające się otoczenie szkoły oraz pojawiające się wyzwania, w obliczu których stoją szkoła i nauczyciel, prowadzą do stawiania wobec edukacji nauczyciela i jego pracy różnych, często nowych wymagań zakotwiczonych w szerszym społeczno-kulturowym i ekonomicznym kontekście. Można postawić tezę mówiącą o tym, że w Europie nie ma chyba ani jednego kraju, który w ciągu ostatnich dwóch dekad nie przeprowadził jakiegokolwiek reformy edukacyjnej, aby osiągnąć wyższy poziom jakości edukacji. Poszukiwania w zakresie ulepszenia tej jakości, zwłaszcza w krajach rozwiniętych gospodarczo, były związane z różnymi kwestiami. I tak w latach 90. ubiegłego wieku, jak pokazują Michael Barber i Mona Mourshed (2007) w pracy pod tytułem *How the world's best-performing schools systems come out on top*, wysiłki w zakresie doskonalenia koncentrowały się na zmianach podstawy programowej oraz na decentralizacji edukacji poprzez zapewnienie większej autonomii władzom lokalnym i szkołom w zakresie

zarządzania edukacją. Pod koniec lat 90. zaobserwowano koncentrację wysiłków na doskonaleniu systemów ocen w odniesieniu do wyników nauczania uzyskiwanych przez szkoły, a ostatnio zaś uwaga została skierowana w silnym stopniu na rozwój kompetencji i edukację nauczyciela.

W niniejszym artykule podejmuję problematykę kompetencji nauczyciela, wskazując na ich znaczenie i wyzwania, jakie stoją wobec teorii edukacji, praktyki oraz edukacji nauczyciela. W centrum prowadzonych przeze mnie rozważań znajdują się dwie powiązane ze sobą kwestie – są to konceptualizacja pojęcia „kompetencje nauczyciela” i projektowanie modelu kompetencji nauczyciela. Stoję tutaj na stanowisku, iż podejście kompetencyjne w analizie pracy nauczycieli i związanej z nią odpowiedzialności pozwala na odsłonięcie konkretnych oczekiwań kierowanych pod adresem edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz ich pracy zawodowej. Niemniej jednak powszechnemu stosowaniu kategorii, jaką są kompetencje nauczyciela, w dokumentach obrazujących kierunki polityki oświatowej Unii Europejskiej czy w dokumentach ukazujących koncepcje zmian w polskiej edukacji, a także w literaturze fachowej powinno towarzyszyć dążenie do nadania jej bardziej ścisłego znaczenia, aby dokładniej określić, jak należy ją faktycznie rozumieć, co z kolei z pewnością będzie pomocne w porozumiewaniu się chociażby decydentów oświatowych i realizatorów reform edukacyjnych. Istnieje konieczność krytycznego spojrzenia na kompetencje nauczyciela, a wraz z tym podjęcia naukowych analiz nad ich istotą i ich modelami.

Artykuł składa się z trzech zasadniczych części. W pierwszej kolejności podejmuję kwestię jakości edukacji szkolnej i jakości nauczyciela oraz przedstawiam powody wzmoczenia się dyskusji na temat kompetencji nauczyciela. Uwypuklam tutaj szczególną sytuację, która obecnie dotyczy badań koncentrujących się na nauczycielu i jego zawodzie, a zwłaszcza na pracy nauczyciela i jej uwarunkowaniach oraz edukacji i rozwoju zawodowym nauczyciela. Jednocześnie proponuję określone własności interesującego nas pojęcia, jakim są „kompetencje nauczyciela”, i sposób jego rozumienia. Wskazuję też na wytyczne, które można odnaleźć w dokumentach związanych z polityką edukacyjną Unii Europejskiej w zakresie tworzenia profilu nauczyciela z wykorzystaniem ram kompetencji nauczycieli i podnoszę kwestię programów kompetencyjnych w kształceniu nauczycieli.

W drugiej części artykułu podejmuję kwestię projektowania modelu kompetencji nauczyciela. W celu zilustrowania poruszanego problemu przedstawiam dwa wybrane przykłady ram kompetencji oraz zarysowuję własną propozycję do budowania ich modelu, która może być przydatna zarówno w edukacji nauczyciela, praktyce edukacyjnej, jak i w działalności badawczej. Propozycję tę opieram

na wyodrębnionych przeze mnie trzech filarach pracy nauczyciela, jakimi są: jego wiedza, praktyka i zaangażowanie / tożsamość.

Artykuł zamyka podsumowanie prowadzonych rozważań wraz z wnioskami na temat warunków sprzyjających odpowiedniej konceptualizacji i projektowaniu profilu kompetencji nauczyciela i znaczenia tego profilu we wzmocnieniu zawodu nauczyciela i wysokiej jakości edukacji, w tym edukacji nauczyciela.

Jakość edukacji szkolnej i jakość nauczyciela

Role, które mają odgrywać nauczyciele i szkoły, zmieniają się wraz ze zmianą oczekiwań wobec nauczycieli i szkół. Nauczyciele pracują w coraz bardziej złożonym środowisku, w którym mają za zadanie uczyć w klasach wielokulturowych, integrować studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wykorzystywać nowe technologie na rzecz podniesienia efektywności nauczania oraz przejawiać swoje zaangażowanie w procesy ewaluacji i włączania rodzin do pracy szkoły.

Potrzeba zapewnienia wysokiej jakości edukacji szkolnej stała się jednym z punktów odniesienia w programie działania krajów Unii Europejskiej, który przybrał nazwę Kształcenie i szkolenie 2020 (ET, 2020). W programie tym określono cztery cele strategiczne, których osiągnięcie ma sprzyjać stawieniu czoła wyzwaniom stojącym przed systemami edukacyjnymi w Europie. Wśród tych celów znalazły się:

- realizacja koncepcji uczenia się przez całe życie i mobilności,
- poprawa jakości i skuteczności kształcenia i szkolenia,
- promowanie równości, spójności społecznej i aktywności obywatelskiej,
- stymulowanie kreatywności i innowacyjności, a także przedsiębiorczości na wszystkich poziomach kształcenia i szkolenia.

W programie Kształcenie i szkolenie 2020 położono także silny nacisk na kształcenie i doskonalenie zawodowe samych nauczycieli oraz na uczynienie wyboru zawodu nauczyciela atrakcyjnym. W Konkluzjach Rady z dnia 26 listopada 2012 roku podkreślono, że państwa Unii Europejskiej powinny koncentrować swoje wysiłki na działaniach mających służyć poprawie rekrutacji do zawodu nauczyciela, rozwojowi zawodowemu nauczycieli, podniesieniu ogólnego statusu zawodowego nauczycieli, kadry kierowniczej szkół oraz osób kształcących nauczycieli. Chodzi o to, by w ten sposób wzmocnić jakość nauczania i środowiska edukacyjnego oraz zwiększyć atrakcyjność tych zawodów. W ostatnich latach szereg wdrażanych w życie reform dotyczy bezpośrednio nie tylko edukacji nauczyciela, ale także edukacji dyrektorów szkół, o czym świadczą chociażby

donesienia w raporcie Eurydice (2013) zatytułowanym: *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*.

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że jakość szkoły i wyniki edukacyjne uczniów w dużej mierze zależą od jakości nauczyciela (Hanushek, 2004; Konstantopoulos, 2006; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005; Rockoff, 2004; Hattie, 2012), a z kolei jakość nauczyciela uzależniona jest od jakości jego edukacji (Barber, Moursed, 2007; Darling-Hammond, 2017). Oczywiście samo pojęcie jakości nauczyciela wymaga dookreślenia. Z pewnością silną stroną prowadzonych obecnie badań jest zauważenie czegoś, co znane od dawna w dyskursie pedagogicznym, często ignorowane było w praktyce: nauczyciele odgrywają zasadniczą rolę w procesie edukacyjnym, któremu podlegają uczniowie (Darling-Hammond i in., 2005). Rola ta nabiera szczególnego znaczenia zwłaszcza wówczas, gdy będziemy postrzegać ją przez pryzmat uczenia się i rozwoju w szkole. Skoncentrowanie wysiłków nauczyciela na uczeniu się w szkole wymaga od nauczycieli, zwłaszcza nauczycieli liderów, wciąż nowej wiedzy i umiejętności (Madalińska-Michalak, 2012). I tak zwłaszcza od nauczycieli przywódców szkolnych wymaga się wiedzy i umiejętności w zakresie:

- uczenia się bycia liderem (Ackerman, Maslin-Ostrowski, 2002),
- uczenia się nauczania i wprowadzania reform związanych z nauczaniem (Spillane, Seashore-Louis, 2002; Spillane, 2000; Spillane, Thompson, 1997),
- uczenia się dla czynienia sensu i refleksji nad życiem indywidualnym i organizacyjnym (Cross, Parker, 2004; Weick, Roberts, 1993; Schön, 1991);
- uczenia się budowania społeczności uczących się (Sergiovanni, 1994),
- uczenia się współpracy i wspólnego podejmowania decyzji (Senge, 1999; Madalińska-Michalak, 2016b).

Badania wskazują, że wyższą jakość edukacji oferują szkoły, w których dobrze funkcjonują społeczności uczące się i w których jest miejsce na wprowadzanie demokratycznej zmiany społecznej. Kluczową rolę w tworzeniu i promowaniu warunków sprzyjających uczeniu się w szkole odgrywają dyrektorzy (Madalińska-Michalak, 2017). Ich zasadnicze zadanie polega w tym zakresie na tworzeniu podstaw do współpracy i zespołowego uczenia się.

Konceptualizacja kompetencji nauczyciela

Słowo „kompetencja” wywodzi się od łacińskiego słowa *competentia*, które oznacza przede wszystkim „odpowiedniość”, „zgodność”, „uprawnienia do działania”. Analiza źródeł leksykalnych pokazuje, że gdy używamy słowa „kompetencja”

to najczęściej odnosimy się do właściwości danej osoby, do jej wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności czy wynikających z prawa uprawnień danej osoby / instytucji / organu do czegoś nadanych (zob. Nowacki, Korabiowska-Nowacka, Baraniak, 2000, s. 101). Słowo to jest stosowane w polskim prawie regulującym funkcjonowanie szkoły właśnie w znaczeniu „uprawnienia”. Oto na przykład w ustawie z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe znaleźć można takie fragmenty: „Statut szkoły zawiera w szczególności organy szkoły i ich szczegółowe kompetencje” (art. 98. ust. 1 pkt 5) czy „Do kompetencji stanowiących rady pedagogicznej należy...” (art. 70. 1). Tak więc „kompetencje” pojawiają się w szkole, choć ciągle wymagają definiowania, bo nawet ustawy unikają tej praktyki (nie ma pojęcia „kompetencji” w słowniczku w art. 4.).

Określenie „kompetencje nauczyciela” jest współcześnie dość powszechnie używane zarówno w języku naukowym, jak i potocznym. Mimo iż niejako zdomowało się ono zarówno w pedagogice, jak i języku innych nauk (szczególnie o kompetencjach nauczyciela piszą psychologowie), to w literaturze naukowej trudno o jedną, powszechnie obowiązującą definicję tego pojęcia. Na nieścisłość w jego definiowaniu i różnorodność jego ujęć wskazuje w naszym kraju wielu autorów (zob. na przykład Aksman, Niecuński, 2012; Męczkowska, 2003; Czerepaniak-Walczak, 1999, 2006; Czapła, 2011; Gołębiak, 1998; Madalińska-Michalak, Góralska 2012; Jagiełło-Rusiłowski, Solarczyk-Szwec, 2013; Jurgiel-Aleksander, Jagiełło-Rusiłowski, 2013; Madalińska-Michalak 2015, 2016a; Strykowski, Strykowska, Pielachowski, 2007).

Brak precyzji w definiowaniu tego pojęcia stanowi wyzwanie dla naukowców, którzy niejako z założenia powinni dążyć do uściślenia pojęć, którymi się posługują. Analiza literatury przedmiotu odsłania wielorakość podejść związanych z definiowaniem i opisywaniem kompetencji, w tym właśnie kompetencji nauczyciela. Istniejąca wiedza teoretyczna pozwala dokonać wglądu w naturę pracy nauczyciela i wskazać czynniki decydujące o jego skuteczności. Bogactwo piśmiennictwa poświęconego kompetencjom nauczyciela jest nie tylko jednym z widocznych znaków popularności tego pojęcia wśród teoretyków, ale także stanowi odbicie funkcjonującego przekonania o wadze pracy nauczyciela, u której podstaw funkcjonuje nie tylko jego wiedza, ale umiejętności, postawy, wartości czy przekonania.

Problematyka kompetencji nauczyciela, profilu nauczyciela, kształcenia nauczyciela tak, aby mógł on sprawniej podejmować przypisane mu zadania w szkole i odgrywać swoją rolę, wciąż jest otwarta i wymaga namysłu. Wszelkie

prace w tym zakresie należy rozpocząć od konceptualizacji tego powszechnie używanego zwrotu.

Z pewnością mówiąc o kompetencjach nauczyciela, warto opisać je jako złożone połączenie wiedzy, umiejętności, zrozumienia, wartości, postaw i dążeń, które leżą u podstaw skutecznego działania nauczyciela w szkole i poza szkołą. Kompetencje różnią się od umiejętności, które rozumie się jako zdolność do wykonywania złożonych czynności z łatwością, precyzją i zdolnościami adaptacyjnymi i często opisuje się je jako „sprawność posługiwania się zdobytym doświadczeniem (na przykład wiedzą) przy wykonywaniu określonej czynności” (Madalińska-Michalak, Góralska, 2012, s. 92).

W rozważaniach nad kompetencjami nauczyciela należy zwrócić uwagę na szereg własności analizowanego tutaj tego pojęcia. I tak, w badaniu kompetencji jako pojęcia pedagogicznego warto wziąć pod uwagę:

- podmiotowy charakter kompetencji – kompetencje są własnością podmiotu indywidualnego (jednostki) lub podmiotu zbiorowego (na przykład społeczeństwa, grupy osób, organizacji);
- złożoną strukturę kompetencji – kompetencje mają różną budowę w zależności od ich rodzaju, o budowie kompetencji decydują takie ich wyznaczniki jak chociażby: wiedza, umiejętności, cechy osobowościowe, systemy wartości, doświadczenie, motywacja do pracy;
- stopniowalność kompetencji – podmiot osiąga kompetencje na różnym poziomie, co rzutuje na przykład na sprawność i zdolność do wykonania określonego zadania, przy czym określony poziom kompetencji podmiotu jest wyznaczony przez stopień rozwoju poszczególnych elementów budujących daną kompetencję (na przykład poziom wiedzy czy umiejętności w danym zakresie);
- dynamikę kompetencji – wyraża się ona w zmianie kondycji poszczególnych korelatów kompetencji, a w rezultacie może prowadzić do zmiany całej kompetencji, co z kolei mówi o możliwości rozwijania kompetencji;
- możliwość rozwijania kompetencji – kompetencje traktujemy jako rezultat procesu uczenia się podmiotu w toku nabywania i wytwarzania znaczących dla podmiotu doświadczeń edukacyjnych w toku jego życia;
- ujawnianie się kompetencji w określonym kontekście sytuacyjnym (sytuacyjność kompetencji) – kompetencje uwidaczniają się, gdy podmiot podejmuje się wykonania zadań w określonych warunkach;
- interaktywność kompetencji wobec warunków, w jakich funkcjonuje dany podmiot – ustawiczne aktualizowanie kompetencji stosownie do kontekstu

(nowe doświadczenia rzutują na rozwijanie wiedzy, doskonalenie umiejętności i postaw podmiotu, które to postawy uwidaczniają się w działaniu);

- możliwość przeniesienia kompetencji na inne sytuacje, inne układy odniesienia – prowadzi to do poszerzania pola wolności i odpowiedzialności, a wraz z tym do zdolności do wykonywania nowych zadań (zob. Madalińska-Michalak, 2015, s. 138–139; Madalińska-Michalak, 2016a, s. 12).

Tak określone własności interesującego nas pojęcia wskazują, iż pojęcie to pozwala na opisanie cech jednostki (w naszym przypadku nauczyciela), instytucji czy jakiegoś organu i ewidentnie wiąże się z posiadanymi przez daną osobę, instytucję czy organ uprawnieniami oraz z zakresem działania, które wynikają z wymaganej w danej sytuacji „odpowiedniości”, wiedzy i umiejętności w stosunku do zakresu odpowiedzialności. Takie rozumienie kompetencji może być przydatne zarówno w edukacji nauczycieli, w praktyce, w tym praktyce edukacyjnej, jak i w działalności badawczej.

Ciekawe rozważania filozoficzne na temat kompetencji przedstawił David Carr, na co zwraca uwagę Dorota Bogusława Gołębiak (1998) w swoim doskonałym studium z roku 1998 zatytułowanym *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Autorka, rekonstruując poglądy Carra w zakresie filozoficznej interpretacji terminu kompetencja, słusznie wskazuje, że warto dokonać rozróżnienia między jego węższym i szerszym znaczeniem.

W pierwszym przypadku (węższe ujęcie terminu) mamy do czynienia z **dyspozycyjnym** znaczeniem tego pojęcia i często mówimy tutaj o kompetencjach w liczbie mnogiej (ang. *competences*) na oznaczenie zestawu umiejętności, sprawności, sposobów pracy czy zwyczajów nauczyciela. W drugim przypadku (szersze ujęcie terminu) mamy do czynienia z „**szeroką i holistyczną zdolnością** dokonywania osądu (przebiegającego spontanicznie i rozmyślnie, uwzględniającego zarówno wiedzę racjonalną, jak i osobiste rozumienie)” (Gołębiak, 1998, s. 143–144). Takie rozumienie znaczenia terminu „kompetencje” ma swoje odniesienie do myślenia o teorii i praktyce edukacji nauczyciela, gdyż kompetencje wąsko rozumiane mogą być wynikiem kształcenia, mogą być wyuczone. Natomiast szerokie rozumienie kompetencji pokazuje, że warunkiem ich nabywania i rozwijania jest przede wszystkim szeroka i holistyczna edukacja. Ma to swoje odniesienie do edukacji nauczyciela, o czym będę pisać w dalszej części tego artykułu.

Prowadzone przeze mnie prace badawcze nad kompetencjami nauczyciela, w tym kompetencjami emocjonalnymi czy przywódczymi, pozwalają mi stwierdzić, że kompetencje nauczyciela to kombinacja różnych jego atrybutów, które są

podstawą skutecznej, efektywnej i dobrej pracy. Kompetencje te mówią o wykorzystaniu przez nauczyciela wiedzy profesjonalnej i umiejętności w określonych warunkach pracy, o kierowaniu się wartościami zawodowymi¹.

Kompetencje nauczyciela należy budować na koncepcji nauczyciela, według której jego praktyka typu *praxis* przejawia się w łączeniu wiedzy zawodowej z działaniami praktycznymi, a *praxis* jest podstawą kształtowania i integrowania umiejętności oraz wartościowania ich w szerokim kontekście społecznym. W pracy nauczyciela ważne są nie tylko pytania o to, jak się coś robi, ale przede wszystkim o to, dlaczego coś się wydarza, dlaczego tak się dzieje oraz co można robić, aby było inaczej. Taki sposób rozumienia kompetencji nauczyciela można odnaleźć chociażby w propozycji European Trade Union Committee for Education (ETUCE, 2008). Implikuje on szersze spojrzenie na profesjonalizm nauczyciela.

O kompetencjach nauczyciela decyduje nie tylko jego wykształcenie, ale cały zasób doświadczeń przedzawodowych i tych nabytych w trakcie pracy. Kompetencje zależą od wiedzy milczącej i jawnej nauczyciela, od jego umiejętności poznawczych i praktycznych, a także od jego dyspozycji (motywacji, przekonań, orientacji). Dobrze rozwinięte kompetencje nauczyciela:

- umożliwiają nauczycielom sprostanie złożonym wymaganiom, jakie stawia im obecnie szkoła i jej otoczenie,
- pozwalają nauczycielom na działanie w sposób profesjonalny i odpowiedni w danej sytuacji,
- pomagają zapewnić skuteczne i efektywne wykonywanie zadań przez nauczycieli (osiągnięcie pożądanego rezultatu przy optymalizacji zasobów i wysiłków).

W tym kontekście z pewnością warto podkreślić, iż praca nauczyciela to oczywiście coś więcej niż tylko skuteczne i efektywne realizowanie zadań. Jak podkreśla chociażby Paul Conway (2009), dyskusje o kompetencjach potrzebnych nauczycielom, o tym, jak rozwijają się one z upływem czasu, oraz o tym, jak są dokumentowane, wiążą się z szerszymi dyskusjami na temat założeń dotyczących

¹ Należy podkreślić, że gdy mówimy o kompetencjach nauczyciela, to przydatne jest także rozróżnienie między kompetencjami nauczyciela w zakresie nauczania (*teaching competences*) a kompetencjami nauczyciela (*teacher competences*) (OECD, 2009). Te pierwsze koncentrują się na roli nauczyciela w klasie, bezpośrednio powiązanej z „rzemiosłem” nauczania – z profesjonalną wiedzą i umiejętnościami zmobilizowanymi do działania (Hagger i McIntyre, 2006). Kompetencje nauczyciela oznaczają zaś szerszy, systemowy pogląd na profesjonalizm nauczyciela na wielu poziomach – na poziomie indywidualnym, szkolnym, społeczności lokalnej czy sieci zawodowych.

uczenia się, celów edukacji, oczekiwań i wymagań społecznych kierowanych do nauczyciela, dostępnych zasobów edukacyjnych i priorytetów polityki oświatowej krajowej i międzynarodowej, statusu zawodu nauczyciela czy też istniejących tradycji i kultury w zakresie nauczania, uczenia się, pracy nauczyciela oraz szerszego kontekstu społecznego i środowiska, w którym odgrywa się jego praca i kształcenie.

Jeden z najważniejszych wkładów w tę kwestię został przekazany przez zespół ekspertów pracujących w programie ET-2010 poprzez ustanowienie Common European Principles for Teacher Competences and Qualification – Wspólnych Europejskich Zasad dotyczących Kompetencji i Kwalifikacji Nauczycieli (European Commission, Komisja Europejska, 2005). Zasady europejskie opisują wizję nauczyciela w Europie następująco: (a) zawód nauczyciela to zawód wymagający wysokich kwalifikacji; (b) kompetencje nauczyciela powinny być rozpatrywane w kontekście uczenia się przez całe życie; (c) rozwój zawodowy powinien być powiązany z mobilnością nauczyciela; oraz (d) w rozwoju nauczyciela ważną rolę odgrywa współpraca między nauczycielami i instytucjami. Oprócz tych wspólnych zasad Komisja Europejska proponuje trzy środowiska, w których nauczyciele z państw członkowskich powinni móc działać: (a) praca z innymi; (b) praca z wiedzą, technologią i informacjami; oraz (c) praca ze społeczeństwem i w społeczeństwie.

Ponadto wyżej wymienionemu dokumentowi towarzyszą inne, które ukazują założenia dotyczące opracowania profilu nauczyciela i dobre praktyki w zakresie rozwoju kompetencji nauczycieli. Są wśród nich na przykład takie jak: *Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes* (European Commission, 2012a), *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes* (European Commission, 2012b), *Policy Approaches to Defining and Describing Teacher Competences* (European Commission, 2011) oraz *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* (European Commission, 2013a).

Mówiąc o konceptualizacji kompetencji nauczyciela, należy podkreślić, iż zmiana rzeczywistości jest pochodną kategorii, w które znany fakt ujmujemy. Stąd z pewnością należy opowiedzieć się za problematyzacją interesującej nas tutaj kategorii, a wraz z tym przyjąć „sprawdzające” spojrzenie na zasadność zarówno krytykującego, jak i afirmatywnego sposobu mówienia o kompetencjach nauczyciela, na zasadność operowania tą kategorią w odniesieniu edukacji nauczyciela i jego pracy, do jego aktywności i zachowań nauczyciela w obszarze edukacji. Następnie zaś należy podjąć dalsze próby w kierunku precyzacji tej kategorii,

co z pewnością przyniesie pozytywne skutki w pracy zespołów nad budowaniem modelu / ram kompetencji nauczyciela oraz myśleniu o nauczycielu na przykład w aspekcie filozofii refleksyjnej praktyki, tak jak tego by chciał chociażby David Carr. Z pewnością warto zadać pytanie o to, czy kompetencja (w jej szerokim znaczeniu) może być redukowalna do kompetencji, do zestawu określonych dyspozycji (do rozumienia kompetencji w wąskim znaczeniu). Być może warto – jak trafnie podpowiada nam Gołębnik (1998, s. 144) – zwrócić uwagę na fakt, by oba aspekty kompetencji mogły się uzupełniać.

Rozwój zainteresowań kompetencjami nauczyciela – w stronę programów kompetencyjnych

Wysiłki polityków oświatowych skoncentrowane na podnoszeniu skuteczności pracy szkoły, a wraz tym na poszukiwaniu wyższej jakości edukacji w szkole zachęciły do ustanowienia standardów w systemach edukacyjnych, które obejmowały szereg kryteriów oceny nauczyciela i wyników jego pracy.

Na początku lat 70. ubiegłego wieku na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych tworzono programy kształcenia nauczycieli, których podstawą miały być kompetencje. Nazwano je Competency-Based Teacher Education Programs (CBTEP). Bazowały one na opisie (przynajmniej z teoretycznego punktu widzenia) kompetencji wynikających z analizy zadań związanych z pracą nauczyciela (*job analysis*) (Arends, Masla, Weber, 1971). W programach uznano, że do oceny nauczyciela należy wykorzystać trzy kryteria: wiedzę (*knowledge*), osiągnięcia / efektywność pracy (*performance*) i rezultaty (*products*). Programy edukacji nauczyciela oparte na kompetencjach zostały opracowane w odpowiedzi na pojawiające się w USA zapotrzebowanie społeczne na większą rozliczalność szkoły za wyniki pracy i na większą efektywność procesów edukacyjnych dziejących się w szkołach. Dla podkreślenia wagi efektywności kształcenia programy te były także nazywane *Performance Competency-Based Teacher Education Programs*. Zakładano w nich, że efektywna praca nauczyciela zależy od opanowania określonej wiedzy i wynikających z niej procedur działania. Programy te wpisywały się najczęściej w techniczno-racjonalny model kształcenia nauczyciela.

Współcześnie na wyłaniające się ponownie silne zainteresowanie kompetencjami nauczycieli w europejskim kontekście edukacyjnym rzutuje cały szereg czynników. Niemniej jednak szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się nowym wymaganiom edukacyjnym i społecznym, które określają zadania nauczycieli, oraz poszerzonemu spojrzeniu na kształcenie w szkole poprzez położenie

nacisku nie tylko na nauczanie, ale także – jak wskazałam wyżej – na uczenie się oraz uzyskiwane efekty kształcenia.

Spółczesność, w którym przyszło nam teraz żyć, z pewnością znacznie różni się od tego z poprzednich dekad. Wzrastająca globalizacja, rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych, rozpowszechniająca się transformacja cyfrowa, zmiany demograficzne, ruchy migracyjne, rozszerzenie przestrzeni edukacyjnych, upowszechnienie edukacji szkolnej, heterogeniczność grup uczniowskich, integracja edukacyjnej różnorodności, decentralizacja zarządzania szkołą, zwiększenie autonomii władz lokalnych, utrata autorytetu nauczyciela i dyskredytacja jego roli to tylko niektóre z wyzwań w XXI wieku, z którymi zmierzają się szkoły. Wyzwania te zostały określone w wielu raportach organizacji międzynarodowych (Eurydice, 2013; OECD, 2011, 2012) i w dokumentach obrazujących politykę edukacyjną Unii Europejskiej (Education Council, 2001; Commission of the European Communities, 2007). Potrzeba wyjścia naprzeciw tym wyzwaniom, silne zainteresowanie podniesieniem jakości życia społeczeństwa europejskiego i wzmoczeniem jego konkurencyjności, budowanie gospodarki opartej na wiedzy czy też położenie nacisku na większą efektywność kształcenia to jedne z niektórych przesłanek leżących u podstaw dwóch niezmiernie ważnych projektów europejskich, a mianowicie projektu Tuning i DeSeCo. Projekty te miały wpływ na europejską politykę edukacyjną, w tym politykę dotyczącą szkolnictwa wyższego i edukacji nauczycieli.

Projekt Tuning, wspierany przez Komisję Europejską za pośrednictwem programów Socrates i Tempus (koordynowanych przez Dyрекcję ds. Edukacji i Kultury) obejmował metodologię pozwalającą na projektowanie, opracowanie, wdrożenie i ocenę programów studiów w ramach każdego z bolońskich stopni kształcenia. Projekt Tuning miał służyć jako platforma umożliwiająca określenie punktów odniesienia dla poszczególnych kierunków kształcenia na uczelniach wyższych w Europie. Miało to mieć szczególne znaczenie dla zapewnienia porównywalności, kompatybilności i przejrzystości programów studiów. W projekcie założono, że punkty odniesienia oznaczają efekty kształcenia i kompetencje, przy czym efekty kształcenia wyrażają się poziomem kompetencji, które nabędzie student. Kompetencje oznaczają dynamiczne połączenie umiejętności kognitywnych i metakognitywnych, wiedzy i jej rozumienia, umiejętności interpersonalnych, intelektualnych i praktycznych oraz wartości etycznych. W projekcie założono, że kompetencje mogą być przedmiotowe (przypisane do danego programu studiów) bądź ogólne (wspólne dla różnych programów studiów). Dla zapewnienia porównywalności poziomów kształcenia w ramach projektu Tuning

opracowano deskryptory stopnia (poziomu) dla poszczególnych kierunków kształcenia; deskryptory te mają również formę kompetencji (zob. Tuning, 2008).

W wyniku tej międzynarodowej oceny uruchomiono również projekt OECD DeSeCo (Rychen, Salganik, 2001) w celu określenia kompetencji niezbędnych dla obywateli i ustalenia możliwych ram dla ich oceny. Prace nad projektem doprowadziły do określenia trzech ważnych metakompetencji. Obejmowały one umiejętność posługiwania się różnymi „narzędziami” potrzebnymi do interakcji ze środowiskiem naturalnym i społecznym (znajomość języków obcych, umiejętność posługiwania się nowymi technologiami), umiejętność współdziałania w zróżnicowanych grupach oraz umiejętność autonomicznego działania, podejmowanie odpowiedzialności i zarządzanie własnym życiem. Należy zauważyć, że rezultaty projektu DeSeCo zostały wykorzystane przy opracowywaniu metodologii i narzędzi badawczych międzynarodowego badania osiągnięć edukacyjnych uczniów w wieku 15 lat – badania PISA.

Wypracowane w ramach projektu DeSeCo podejście zostało rozwinięte przez zespół ekspertów Unii Europejskiej (w ramach programu Edukacja i Szkolenia 2010), twórców europejskich ram odniesienia dotyczących kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie. Ramy te określiły, po raz pierwszy na poziomie europejskim, podstawowe kompetencje potrzebne obywatelom dla ich dobrostanu. W ich obrębie sformułowano osiem kluczowych kompetencji, które miały istotne znaczenie dla ich włączenia do podstaw programowych, także w naszym kraju (European Parliament, European Council, 2006). Wśród kompetencji tych – przypomnijmy – znalazły się takie jak:

- Porozumiewanie się w języku ojczystym: zdolność wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie.
- Porozumiewanie się w języku obcym: jak powyżej, ale obejmuje także umiejętności mediacji (to znaczy podsumowywanie, parafrazowanie, tłumaczenie) oraz rozumienie różnic kulturowych.
- Kompetencje matematyczne, naukowe i techniczne: należyte opanowanie umiejętności liczenia, rozumienie świata przyrody oraz zdolność stosowania wiedzy i technologii w odpowiedzi na postrzegane potrzeby (takie jak medycyna, transport czy komunikacja).
- Kompetencje informatyczne: umiejętne i krytyczne wykorzystywanie technologii informatycznej i komunikacyjnej w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się.
- Umiejętność uczenia się: zdolność efektywnego zarządzania nauką, zarówno indywidualnie, jak i w grupach.

- Kompetencje społeczne i obywatelskie: zdolność skutecznego i konstruktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i zawodowym oraz angażowanie się w aktywne i demokratyczne uczestnictwo, szczególnie w społeczeństwach charakteryzujących się coraz większą różnorodnością.
- Inicjatywność i przedsiębiorczość: zdolność do wcielania pomysłów w czyn poprzez kreatywność, innowacyjność i podejmowanie ryzyka oraz zdolność do planowania i zarządzania projektami.
- Świadomość i ekspresja kulturalna: zdolność doceniania twórczego znaczenia idei, doświadczeń i uczuć za pomocą szeregu środków, takich jak muzyka, literatura, sztuka teatralna i sztuki wizualne.

Nowe wymagania, jakie skierowano w stronę szkoły, siłą rzeczy wymusiły zmianę myślenia o kształceniu nauczyciela, czego efektem było stworzenie podstaw prawnych w zakresie kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela i określenia standardów tego kształcenia w wielu krajach europejskich. W Polsce świadczą o tym takie dokumenty jak rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131), które było poprzedzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. 2017, poz. 2110)².

W komunikacie Komisji do Parlamentu Europejskiego Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes (European Commission, 2012a) ustalono, że każde państwo członkowskie musi zbudować ramy kompetencji nauczyciela lub profil kompetencyjny nauczycieli, w tym ramy kompetencyjne / profil kompetencyjny nauczycieli-nauczycieli, co stanowić będzie podstawę dla opracowania skutecznego systemu rekrutacji do zawodu nauczyciela, uczynienia tego zawodu atrakcyjnym i przyjmowania do niego najlepszych kandydatów.

Rysujące się tendencje w polityce Unii Europejskiej ewidentnie zatem pokazują, że kształcenie nauczycieli ma być zorientowane na rozwijanie ich kompetencji. Swoistym narzędziem w organizowaniu kształcenia nauczycieli jest opracowanie

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz.U. nr 2017, poz. 2110) utraciło moc z dniem 1 października 2011 roku w związku z wejściem w życie ustawy z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U., nr 84, poz. 455 i nr 112, poz. 654).

ram czy też profilu ich kompetencji. Ramy te są uważane za niezbędny punkt odniesienia w budowaniu programów kształcenia nauczycieli. Każdy program tego rodzaju ma prowadzić do rozwijania kompetencji przyszłych nauczycieli, ich umiejętności i motywacji do ciągłego uczenia się i dalszego rozwijania swoich kompetencji.

W tym miejscu warto zaznaczyć, że programy kompetencyjne są bez wątpienia ważne w programach przygotowania do zawodu nauczyciela i procesach oceny nauczycieli. Niemniej jednak warto:

1. Zwrócić uwagę na praktykę w zakresie kształcenia nauczycieli w naszym kraju. Otóż nowe wymogi prawa wymusiły na uczelniach potrzebę budowania ofert edukacyjnych ukierunkowanych na rozwój kompetencji nauczyciela. W ofertach edukacyjnych (programach kształcenia) miały być uwzględnione standardy kształcenia nauczycieli wraz z opisem efektów kształcenia w postaci wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Badania Doroty Gołębniak i Sławomira Krzychały (2015) na temat akademickiego kształcenia nauczycieli w Polsce wykazały, że w naszym kraju występuje mozaika podejść i praktycznych rozwiązań, w których pod nowym szyldem („moduły”, „bloki”, „efekty”) znajdujemy niekoniernie zgodne z propozycjami nowoczesnej pedagogiki podejścia do kształcenia nauczycieli.
2. Zadać pytanie o znaczenie kompetencji w procesie rozwoju całościowego nauczycieli. Problem ten o tyle jest istotny, iż kolejnym krokiem po ustaleniu ramy kompetencji nauczyciela – jak pokazują doświadczenia innych krajów – jest ustanowienie standardów dla zawodu nauczyciela. Standardy pozwalają na określenie kierunku rozwoju zawodowego na każdym etapie kariery zawodowej. Stanowią punkt odniesienia dla nauczycieli znajdujących się w różnych fazach swojego rozwoju poprzez fakt, że wskazują na to, co nauczyciele powinni wiedzieć, rozumieć, jakie mają mieć umiejętności czy też czym mają się kierować w pracy, aby odnieść w niej sukces. Standardy mogą pełnić ważną rolę w rozwoju nauczyciela, mogą pomóc nauczycielom w doskonaleniu ich pracy zawodowej. Niemniej jednak standardy tworzone w imię tak zwanego zapewnienia jakości nauczycieli w praktyce prowadzą do kontrolowania praktyki nauczycielskiej. Zagadnienia takie jak zewnętrzna regulacja zawodu, ocenianie nauczycieli, rozliczanie nauczycieli z efektów ich pracy i ich rozwoju zawodowego są ze sobą często powiązane (Flores, 2017) i przybrać mogą postać, którą Alicja Jurgiel-Aleksander i Adam Jagiełło-Rusiłowski (2013) nazwali „administrowaniem kompetencjami”.

Model kompetencji nauczyciela

Badania Fińskiego Instytutu Badań Edukacyjnych (FIER, 2010), w których uczestniczyło 27 państw członkowskich Unii Europejskiej, pokazały rozbieżności w projektowaniu ram kompetencji nauczyciela oraz różnice w systemach kształcenia nauczycieli w krajach europejskich. Badania te oraz publikacje Komisji Europejskiej (European Commission, 2011, 2012b, 2013a) dowodzą, że osiągnięcie porozumienia w sprawie ram kompetencji dla nauczycieli jest swoistym wyzwaniem dla wszystkich stron zaangażowanych w projektowanie profilu kompetencji nauczyciela. Do porozumienia tego jest o tyle trudno dojść, iż wymaga ono uzgodnień między różnymi podmiotami edukacji – uzgodnień dotyczących celów edukacji, uczenia się, społecznych oczekiwań kierowanych pod adresem nauczycieli, priorytetów w zakresie kształcenia nauczycieli, statusu zawodu nauczyciela, a także istniejących tradycji pedagogicznych (FIER, 2010).

W publikacji Komisji Europejskiej (2013a) *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes* pokazano, że u podstaw rysujących się różnic między krajami leżą takie kwestie, jak chociażby:

- poziom szczegółowości (lub jego brak) w opisie kompetencji nauczyciela;
- przygotowanie ram kompetencji, które mają mieć wyłącznie zastosowanie w kształceniu nauczycieli lub przygotowanie tych ram nie tylko w odniesieniu do kształcenia nauczycieli, ale także ich doksztalcenia i doskonalenia zawodowego w procesie edukacji całościowej nauczyciela;
- przepisy prawa regulujące kształcenie nauczycieli, wytyczne kierowane w stosunku do tego kształcenia, programy kształcenia na uczelniach wyższych;
- podmioty odpowiedzialne za wdrażanie polityki edukacyjnej (organizacje rządowe, instytucje edukacyjne lub nauczycielskie organizacje zawodowe).

W trakcie prac nad profilem / ramami kompetencji nauczyciela wśród kluczowych pytań powinny znaleźć się chociażby następujące: jak można sformułować cel edukacji w odniesieniu do uczniów, nauczycieli, zespołów kierowniczych w szkole, nauczycieli-nauczycieli, organów prowadzących? Jakie wartości są istotne w kształceniu nauczycieli i w edukacji szkolnej? Jakie są cechy dobrego nauczyciela? Jak wyróżnione kompetencje mają być ustrukturalizowane? Czy deskryptory kompetencji będą stosowane na każdym etapie kariery nauczyciela, czy też będą stosowane wyłącznie w odniesieniu do określonego etapu tej kariery? Czy profil nauczyciela jest ukierunkowany na nauczyciela tu i teraz, czy też odnosi się do przyszłych nauczycieli? Co jaki czas opis kompetencji nauczyciela będzie aktualizowany, aby odpowiadał on nowym wymaganiom pedagogicznym,

społecznym i tym związanym z rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych? Jak mają kształtować się kompetencje przedmiotowe nauczyciela i wszelkie inne kompetencje ważne w pracy nauczyciela?

Projektowanie ram kompetencji nauczyciela wymaga określenia ról każdej zaangażowanej w ten proces strony, a jednocześnie stworzenia przestrzeni do dyskusji. W projektowaniu profilu kompetencyjnego nauczyciela konieczne jest uczestnictwo samych nauczycieli, co z pewnością sprzyjać będzie większej identyfikacji się nauczycieli z profilem jako rezultatem także ich pracy.

Podjmując zagadnienie ram kompetencji nauczyciela, dla jego zilustrowania warto podać przykłady tych ram, którym przypisuje się szczególne znaczenie w polityce edukacyjnej Unii Europejskiej. Stanowią one swoiste punkty odniesienia w pracach nad budowaniem profilu kompetencyjnego nauczyciela w różnych krajach europejskich. I tak, jedne z bardziej popularnych ram zostały opracowane przez przywołany wcześniej Fiński Instytut Badań Edukacyjnych (FIER, 2010). Badacze skupieni wokół tego instytutu wyodrębnili osiem grup kompetencji (zgodnie z terminologią używaną przez FIER zwanych „klastrami”). Wśród tych grup kompetencji znalazły się następujące: kompetencje przedmiotowe (*subject competencies*), kompetencje pedagogiczne (*pedagogic competencies*), integracja teorii z praktyką (*integrating theory and practice*), współpraca i współdziałanie (*co-operation and collaboration*), zapewnienie jakości (*quality assurance*), mobilność (*mobility*), przywództwo (*leadership*) oraz uczenie się przez całe życie (*continuing and lifelong learning*).

Druga propozycja wypłynęła ze strony Komisji Europejskiej (2012b). Odwołując się do założeń, które znalazły się w dokumencie *Rethinking Education*, sformułowano listę 28 podstawowych kompetencji (*core competences*). Kompetencje te zostały podzielone na trzy główne obszary: a) wiedza i zrozumienie (*knowledge and understanding*), b) umiejętności (*skills*), c) dyspozycje: przekonania, postawy, wartości, zaangażowanie (*dispositions: beliefs, attitudes, values, commitment*). W dokumencie wskazano, że każdy nauczyciel obok posiadania tych kluczowych kompetencji powinien wykazywać się kompetencjami w zakresie nauczanego przedmiotu (ogólne umiejętności i wiedza oraz wiedza i umiejętności techniczne) w zależności od poziomu nauczania i typu szkoły, w której pracuje. Opis wymaganych kompetencji w stosunku do nauczycieli zawarty jest w takich dokumentach, jak *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2011) oraz *Key Competences for Adult Learning Professionals* (European Commission, 2010).

Obie z przywołanych tutaj propozycji stały się dla mnie inspiracją do podjęcia badań nad opracowaniem autorskiego **modelu kompetencji nauczyciela**. Analiza dokumentów prawnych i literatury fachowej wsparta dyskusjami z dyrektorami szkół i nauczycielami na temat pożądaných kompetencji nauczycieli pokazała, że w pracach nad modelem kompetencji nauczyciela warto wyjść – jak sędzę – z tego, co leży u podstaw pracy nauczyciela. Są to trzy zasadnicze filary: **wiedza zawodowa, praktyka zawodowa i zaangażowanie / tożsamość nauczyciela**.

Wiedza zawodowa – mówi o tym, najogólniej rzecz ujmując, że nauczyciel:

- zna ucznia i wie, jak on się uczy,
- zna przedmiot, którego uczy, i wie, jak nauczać tego przedmiotu.

Nauczyciele, którzy dobrze znają swoich uczniów, są wrażliwi na zróżnicowanie uczniów ze względu na język, kulturę, religię. Mają świadomość tego, jak warunki rozwojowe uczniów w domu i ich dotychczasowe doświadczenia życiowe wpływają na ich uczenie się. Wiedzą, jak zorganizować swoje lekcje, aby indywidualizować nauczanie i uczenie się uczniów, jak sprzyjać rozwojowi fizycznemu, społecznemu, intelektualnemu, emocjonalnemu, duchowemu oraz rozwojowi cech osobistych uczniów. Nauczyciele znają podstawę programową i potrafią odnieść się do niej krytycznie. Mają również wiedzę merytoryczną i metodyczną z nauczanego zakresu – nie tylko znają swój przedmiot, ale wiedzą, jak prowadzić zajęcia edukacyjne, jak rozbudzać zainteresowania poznawcze oraz wspierać rozwój intelektualny uczniów przez umiejętny dobór metod aktywizujących, technik nauczania i środków dydaktycznych, a także jak badać i oceniać osiągnięcia uczniów oraz własną praktykę. Nauczyciele mają wiedzę z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych i potrafią ją wykorzystać w odpowiednich warunkach, tak aby poszerzyć możliwości uczenia się uczniów.

Praktyka zawodowa – w przypadku tego filaru można założyć, że nauczyciel wykazuje kompetencje niezbędne do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów. Nauczyciel jest zatem praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z jego roli. Potrafi on:

- tworzyć i podtrzymywać wspierające i bezpieczne warunki uczenia się uczniów,
- oceniać, dostarczać informacji zwrotnych i przygotowywać sprawozdania dot. uczenia się uczniów,
- planować nauczanie i uczenie się oraz efektywnie nauczać i uczyć.

Nauczyciele mają repertuar skutecznych strategii nauczania i uczenia się. Wykorzystują je do wdrażania dobrze zaplanowanych programów nauczania i lekcji. Regularnie oceniają różne aspekty swojej praktyki zawodowej (realizację przypisanych im zadań w zakresie nauczania, wychowania, opieki), aby upewnić się, że spełniają potrzeby edukacyjne swoich uczniów. Interpretują i wykorzystują dane z oceny uczniów w celu rozpoznania barier w uczeniu się i wyzwania uczniów, aby poprawić ich wyniki. Działają skutecznie na wszystkich etapach cyklu nauczania i uczenia się, w tym planowania uczenia się i oceny, opracowywania programów nauczania, procesu nauczania, oceny pracy ucznia, dostarczania informacji zwrotnych na temat uczenia się uczniów i raportowania ich rodzicom / opiekunom.

Zaangażowanie zawodowe / tożsamość nauczycieli – nauczyciele modelują efektywne uczenie się i rozwój: pokazują, jak można się uczyć i rozwijać, podejmują działania upowszechniające wzory dobrej praktyki pedagogicznej. Potrafią kierować własnym rozwojem zawodowym i osobowym poprzez rozpoznawanie swoich potrzeb edukacyjnych, ich analizowanie, ewaluowanie, poszerzanie własnego uczenia się, mierzenie się z wyzwaniami, zarówno w grupie, jak i indywidualnie w trakcie całej swojej kariery zawodowej. Nauczyciel jest zatem zaangażowany w uczenie się i rozwój zawodowy oraz współpracuje z kolegami z pracy, rodzicami, opiekunami uczniów, środowiskiem pozaszkolnym – buduje partnerstwa. Nauczyciele wykazują profesjonalizm w interakcjach z uczniami, kolegami, rodzicami / opiekunami uczniów i społecznością. Nauczyciele przejawiają umiejętność współpracy z innymi, są wrażliwi na potrzeby uczniów, rodziców / opiekunów. Skutecznie komunikują się z nimi na temat rozwoju, osiągnięć edukacyjnych ich dzieci. Nauczycieli cechuje wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność, postawa prospołeczna, troska o dobro ucznia, budowanie relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku, akceptacji i odpowiedzialności. Nauczyciele cenią sobie szanse zaangażowania się we wspólnoty praktyków w szkole i poza nią, aby wzbogacić swoje doświadczenia, rozwijać się, a tym samym stwarzać uczniom coraz lepsze warunki edukacyjne. Rozumieją powiązania między szkołą, domem i społecznością w rozwoju społecznym i intelektualnym swoich uczniów. Działają na rzecz własnej profesji, przejawiają autonomię, sprawczość, otwartość, optymizm, krytyczne myślenie, wytrwałość, odporność. Są pozytywnie nastawieni do innych i świadomi siebie.

Tak zarysowane filary pracy nauczyciela pozwalają na wyszczególnienie kompetencji powiązanych z każdym z wyróżnionych filarów (zob. tabela na następnej stronie). Proponowane zestawienie jako wstępna propozycja mogłoby być pomocne w tworzeniu modelu kompetencji nauczyciela.

Tabela 1. Filary pracy nauczyciela a kompetencje nauczyciela³

Filary pracy nauczyciela	Kompetencje nauczyciela
Wiedza	etyczne prawne moralne przedmiotowe (merytoryczne) wiedza diagnostyczno-badawcza wiedza psychologiczno-pedagogiczna
Praktyka nauczycielska	adaptacyjne administracyjne cyfrowe dydaktyczne emocjonalno-społeczne integracja teorii i praktyki – badawcze kognitywne komunikacyjne kulturowe prakseologiczne (wyrażają się w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych) przywódcze i związane z zarządzaniem umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji w zakresie bezpiecznego wykonywania pracy i higieny pracy (w tym emisja głosu) w zakresie budowania relacji i wywierania wpływu w zakresie współpracy i współdziałania wychowawcze / opiekuńcze / profilaktyczne
Zaangażowania zawodowe – tożsamość zawodowa	poczucie przynależności do grupy zawodowej, którą tworzą nauczyciele poczucie skuteczności stosunek do własnego zawodu – działanie na rzecz podnoszenia jego prestiżu zaangażowanie w rozwój zawodowy – kompetencje w zakresie kierowania własnym rozwojem oraz podejmowania doskonalenia we współpracy z innymi nauczycielami zaangażowanie we współpracę z kolegami z pracy, rodzicami, otoczeniem szkoły

Źródło: Opracowanie własne

³ Propozycje kompetencji w tabeli są prezentowane w porządku alfabetycznym, co nie przesądza o ich przyszłym docelowym uszeregowaniu.

Ukazane w tabeli zestawienie filarów pracy nauczyciela z odpowiadającymi jej kompetencjami może posłużyć – jak wspomniałam wyżej – do budowania modelu kompetencji nauczyciela i opisu składających się na ten model kompetencji. Prace tego rodzaju są prowadzone już w naszym kraju, chociażby w ramach grupy tematycznej MEN – *Opis kompetencji nauczyciela*.

Podsumowanie i wnioski

W niniejszym artykule podjęłam problem konceptualizacji kompetencji nauczyciela i projektowania ram tych kompetencji oraz zarysowałam filary pracy nauczyciela, które – jak pokazałam – mogą stać się punktem wyjścia do budowania modelu kompetencji nauczyciela.

Wszelkie prace badawcze mające na celu precyzację pojęcia kompetencji nauczyciela nie tylko przyczyniają się do uściślenia języka, którym się posługujemy w nauce, ale z pewnością przyniosą pozytywne skutki w pracy zespołów nad budowaniem modelu / ram kompetencji nauczyciela. Prace tych zespołów odślaniają złożoność sytuacji – sytuacji wymagającej przede wszystkim posługiwania się tym samym językiem przez różnych partnerów prowadzonych dyskusji w celu dojścia do wspólnych uzgodnień.

Jeśli chodzi o toczące się obecnie dyskusje nad ramami kompetencji nauczyciela, to pomimo wielu zastrzeżeń, jakie pojawiają się w stosunku do projektowania tych ram oraz operowania nimi i przekładania ich na edukację nauczyciela, należy podkreślić, że podczas samego projektowania ram kompetencji nauczyciela każdy kraj lub organizacja może identyfikować i opisywać określone kompetencje zorganizowane według własnej taksonomii i unikalnego nazewnictwa. Budowanie ram kompetencji nauczyciela nie ma przy tym nigdy charakteru neutralnego. Każda ze stron włączona w projektowanie ram kompetencji nauczyciela prezentuje swój szczególny punkt widzenia na edukację i na nauczyciela. Niemniej jednak biorąc pod uwagę zmianę paradygmatu edukacji, ramy powinny mieć przynajmniej jedną wspólną cechę: szerokie spojrzenie na profil nauczyciela – spojrzenie wykraczające poza **postrzeganie** nauczyciela jako wyłącznie eksperta w danej dziedzinie wiedzy, osobę, która ma zadanie przekazać ją uczniom, i osobę, której praca ogranicza się do tego, co wydarza się w klasie szkolnej.

Projektowanie ram kompetencji nauczyciela związane jest z odpowiedzią na pytanie o cechy dobrego nauczyciela. Tworzenie jakiegokolwiek listy kompetencji nauczyciela z jednej strony nie jest zadaniem łatwym i mogą pojawić się pytania o to, na ile można decydować o dominowaniu / pierwszeństwie jednych

kompetencji przed innymi. Z drugiej strony pomimo dostępności dowodów na postęp w budowaniu ram kompetencji nauczycieli w Europie przeprowadzona analiza dokumentów zachęca nas do rozważenia potrzeby przejścia od dyskusji nad kompetencjami do praktyki. Francesca Caena nazywa ten ruch „przejęciem od polityki – jako dyskursu – do polityki jako praktyki” (2014, s. 311). Opracowanie ram kompetencji nauczyciela czy profilu nauczyciela, mimo iż samo w sobie nie zapewnia jakości kształcenia nauczycieli i jakości edukacji w szkole, to może być jej podstawą.

Podając problematykę kompetencji nauczyciela i jego edukacji oraz pracy, warto mieć na uwadze fakt, który trafnie zauważyła Della Fish już w roku 1995, gdy opublikowała pracę *Quality mentoring for student teachers. A principled approach to practice*, a mianowicie że chociaż w różnych dokumentach można odnaleźć bogate listy kompetencji, stanowią one jednak najczęściej wąskie dyspozycje, których posiadanie ma niejako świadczyć o odpowiedniej jakości edukacji nauczycieli. Wszelkie próby standaryzacji (polegające na przykład na opracowaniu listy kompetencji, które mają być realizowane przez instytucje kształcące nauczycieli), podejmowane pod sztandarem troski o jakość pracy nauczycieli, prowadzić mogą poprzez „uproszczenie problematyczności” do ograniczania statusu i znaczenia profesjonalizmu nauczycieli (zob. szerzej Gołębnik, 1998, s. 143nn). Edukacja nauczycieli oparta na profilu kompetencji nauczycieli zakłada, że praca nauczyciela może być ujmowana w kategoriach pojedynczych dyspozycji, umiejętności, które można rozwijać i których można się wyuczyć. Tymczasem, „od nauczycieli profesjonalistów oczekuje się zdolności do inteligentnego działania, improwizacji – korespondujących z tym, co niesie dana sytuacja, a ze względu na moralny i społeczny wymiar ich praktyki – zdolności dokonywania autonomicznych osądów” (Gołębnik, 1998, s. 145).

Biorąc pod uwagę powyższe, należy podkreślić, iż opracowanie ram kompetencji nauczyciela samo w sobie będzie użyteczne tylko wtedy, gdy zostanie osadzone w szerszej strategii systemowej dotyczącej zawodu nauczyciela oraz pracy i edukacji nauczycieli. Ważną rolę odgrywa tutaj rekrutacja właściwych kandydatów do zawodu, rozwijanie kompetencji niezbędnych do pracy w zawodzie wśród osób przygotowujących się do tej pracy w trakcie studiów wyższych, możliwość rozwijania tych kompetencji w trakcie kariery zawodowej z uwzględnieniem holistycznego poglądu na praktykę profesjonalną nauczyciela oraz poszukiwanie znaczeń w doświadczeniach nauczyciela poprzez prowadzenie stałej, krytycznej refleksji nad tym doświadczeniem i budowanie przekonania u nauczycieli, że podejmowane przez nich działania na rzecz rozwoju własnego (zarówno osobistego,

jak i zawodowego) służą doskonaleniu i odpowiadaniu na wyzwania praktyki edukacyjnej.

Wykorzystywanie ram kompetencji nauczyciela może pomóc wzmocnić zawod nauczyciela, zwłaszcza wówczas, gdy będą spełnione następujące warunki:

- podjęcie szeroko zakrojonej dyskusji na temat zawodu nauczyciela, w którą będą zaangażowane wszystkie kluczowe strony: politycy oświatowi, przedstawiciele władz oświatowych, eksperci, przedstawiciele środowisk akademickich, pracownicy oświaty i sami nauczyciele;
- wspieranie nauczycieli w tworzeniu jasnego i przejrzystego wizerunku ich roli w społeczeństwie przy jednoczesnym podnoszeniu ich profesjonalizmu i ich prestiżu;
- uczynienie ram kompetencji nauczyciela punktem wyjścia dla nauczycieli w ich samoocenie, refleksji na temat ich praktyki i możliwości rozwoju zawodowego.

W związku z wyzwaniami, które stoją przed wszystkimi zainteresowanymi modelowaniem ścieżek rozwoju zawodowego nauczycieli, rozwoju w świecie pełnym zmian, pojawia się szereg pytań związanych z rolą nauczyciela we współczesności i w przyszłości, z pracą nauczyciela i jego przygotowaniem do tej pracy. W centrum zainteresowań powinny stać próby odpowiedzi na takie pytania, jak chociażby: czego oczekuje się od nauczyciela dzisiaj i w jeszcze większym stopniu w przyszłości? Czego rzeczywiście uczą się nauczyciele w trakcie swojego kształcenia zawodowego? Jakie kryteria jakości muszą zostać spełnione, aby nauczyciele mogli zostać uznani za przygotowanych do pracy w zawodzie (jakie kwalifikacje i kompetencje powinni posiadać)? Jakie działania są podejmowane, aby pomóc osobom podejmującym pracę w zawodzie nauczyciela stać się pełnoprawnymi przedstawicielami zawodu nauczycielskiego? Jakie wymagania w zakresie kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego powinni spełnić nauczyciele w trakcie swojej kariery zawodowej? Kto jest odpowiedzialny za rzetelne kształcenie nauczycieli przygotowujące nauczycieli nie do świata, który już był, który jest za nami, ale do świata, który jest tu i teraz i świata, który na nas czeka?

Literatura przedmiotu

- Ackerman, R. H., Maslin-Ostrowski, P. (2002). *The wounded leader: How real leadership emerges in times of crisis*. San Francisco: Jossey-Bass In.
- Aksman, J., Nieciński, S. (red.) (2012). *Proces uczenia się przez całe życie: aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*. Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM, Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Arends, R. L., Masla, J. A., Weber, W. A. (1971). *Handbook for the development of instructional modules in competency-based teacher education programs*. Syracuse, New York: Center for the Study of Teaching.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools' systems come out on top*. London: McKinsey & Company.
- Caena, F. (2014). Teacher competence frameworks in Europe: Policy-as-discourse and policy-as-competence. *European Journal of Education*, 49 (3), s. 311–331.
- Carr, D. (1993). Questions of Competence. *British Journal of Educational Studies*, 41 (3), s. 253–271.
- Commission of the European Communities (2007). Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Brussels, 3.8.2007 COM(2007) 392 final, www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392&from=EN (dostęp: 07.11.2017).
- Conway, P., Murphy, R., Rath, A., & Hall, K. (2009). *Learning to teach and its implications for the continuum of teacher education: A nine-country cross-national study*. Report Commissioned by the Teaching Council. Cork: University College.
- Cross, R., Parker, A. (2004). *The hidden power of social networks: Understanding how work really gets done in organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Czapla, T. (2011). *Modelowanie kompetencji pracowniczych w organizacji*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2006). *Kompetencje emancypacyjne*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, t. 24, s. 53–66.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), s. 291–309.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D., Gatlin, S. J., Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (42), s. 16–17.
- Education Council (2001). Report from the Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. 5080/01 EDIC 23, www.aic.lv/bolona/Bologna/contrib/EU/report%20on%20the%20concrete%20objectives%20of%20ed%20sys.pdf (dostęp: 07.11.2017).

- European Council (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET, 2020) (2009/C 119/02). *Official Journal of the European Union, serie C, n° 119, 28/05/*.
- European Commission (2013a). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes, www.ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2013b). Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes, www.ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2012a). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 COM(2012) 669 final, www.eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN (dostęp: 07.11.2017).
- European Commission (2012b). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Accompanying the document: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in Skills for Better Socio-Economic Outcomes. Strasbourg, 20.11.2012 SWD(2012) 374 final, www.eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0374&from=pl (dostęp: 07.11.2017).
- European Parliament & European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union, L 394, 10, 30 (12)*.
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe. The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II: Supply and demand: general lower secondary education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- ETUCE (2008). *Teacher education in Europe. An ETUCE policy paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- FIER (2010). *Education and training 2010: Three studies to support school policy development. Lot 2: Teacher education curricula in the EU. Final report*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, www.ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisuluettelo/julkaisut/2010/ec2 (dostęp: 07.11.2017).
- Fish, D. (1995). *Quality mentoring for student teachers. A principled approach to practice*. London: David Fulton Publishers.
- Flores Assunção M. (2017). *Enhancing the teaching profession: Are standards relevant and useful? Paper presented at World Assembly of ICET 2017: Re-thinking Teacher Professional Education: Using Research Findings for Better Learning, 29.06.2017, Brno*.

- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębniak, B. D., Krzychała, S. (2015). Akademijskie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, 38, s. 97–112.
- Hanushek, E. (2004). *Some simple analytics of school quality*. Working Paper No. 10229. Cambridge, M.A.: National Bureau of Economic Research.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*, New York: Routledge 2012.
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS: 72, HSB: 82, and NELS: 92. *Teacher College Record*, 108/12, s. 2550–2581.
- Jagiello-Rusiłowski, A., Solarczyk-Szwec, H. (2013). Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2, s. 27–51.
- Jurgiel-Aleksander, A. & Jagiello-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, vol. 20, s. 65–74.
- Konkluzje Rady z 26 listopada 2012 r. Kształcenie i szkolenie a strategia Europa 2020 – rola kształcenia i szkolenia w naprawie gospodarczej, we wzroście gospodarczym oraz w pobudzeniu zatrudnienia. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej* C 393/5(2012/C 393/02).
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyki. *Rocznik Lubuski*, t. 43, cz. 1, s. 217–230.
- Madalińska-Michalak, J. (2016a). Kompetencje przywódcze dyrektora szkoły – wyzwania wobec teorii i praktyki edukacyjnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4 (242), s. 9–28.
- Madalińska-Michalak, J. (2016b). Wspólnoty praktyków a granice uczenia się nauczycieli w szkole. Rola dyrektora szkoły. W: A. Minczanowska, A. Szafrąńska-Gajdzica, M. J. Szymański (red.), *Szkoła. Wspólnota dążeń?* (s. 48–61). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Madalińska-Michalak, J. (2015). *Dyrektor szkoły liderem – perspektywy i inspiracje*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Madalińska-Michalak, J. (2012). *Skuteczne przywództwo w szkołach na obszarach zaniedbanych społecznie. Studium porównawcze*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Madalińska-Michalak, J., Górska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Męczkowska, A. (2003). *Kompetencja*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 693–696). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Nowacki, W. T., Korabiowska-Nowacka, K., Baraniak, B. (2000). *Nowy słownik pedagogiki pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- OECD (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.

- OECD (2011). *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- OECD (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Rivkin, S. E., Hanushek, E. A. & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73/2, s. 417–458.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on students' achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94/2, s. 247–252.
- Rychen D. S., Salganik L. H. (Eds.) (2001). *Definition and selection of competencies. Theoretical and conceptual foundations*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective turn: Case studies in and on educational practice*. New York: Teachers Press, Columbia University.
- Senge, P. (1999). *The dance of change: Mastering the twelve challenges to change in a learning organization*. New York: Doubleday.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Seashore-Louis, K. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. In: J. Murphy (Eds.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (s. 83–104). Chicago: National Society for the Study of Education.
- Spillane, J. P., Thompson, C. L. (1997). Reconstructing conceptions of local capacity: The local education agency's capacity for ambitious instructional reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), s. 185–203.
- Strykowski, W., Strykowska, J., Pielachowski, J. (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPI2.
- Tuning (2008). *Wprowadzenie do projektu Tuning educational structures in Europe. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wkład uczelni w Proces Boloński*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu „Uczenie się przez całe życie”.
- Weick, K. E., Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating onflight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), s. 357–381.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reform. *Evaluation and Research in Education*, 14, s. 237–253.
- Vandermensbrugghe, J. (2004). The unbearable vagueness of critical thinking in the context of the Anglo-Saxonisation of education. *International Education Journal*, 5 (3), s. 417–422.

