

Małgorzata Rosalska

SZKOŁA JAKO MIEJSCE UCZENIA SIĘ NAUCZYCIELI – WYBRANE KONTEKSTY

W tradycyjnym ujęciu funkcjonowania szkoły podział ról i zadań był bardzo czytelny – uczeń był tym, który nie wie i uczy się, nauczyciel był tym, który wie i naucza. Szkoła była miejscem transmisji wiedzy, wartości, norm i postaw. W sytuacji, gdy szkołę zaczynamy postrzegać jako społeczność uczącą się, tego rodzaju schemat przestaje wystarczać. Szkoła jako społeczność ucząca się staje się kontekstem, przestrzenią uczenia się dla wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, poprzez zdobywanie wiedzy, rozwijanie zasobów, eksperymentowanie, dzielenie się doświadczeniem. Dla wszystkich, czyli już nie tylko dla ucznia. Osobami uczącymi się w szkole są także nauczyciele, administracja, rodzice, a niekiedy i inni przedstawiciele społeczności lokalnej, na terenie której szkoła funkcjonuje. Sytuacja ta otwiera nowe możliwości i przestrzenie dla edukacyjnych interakcji i jednocześnie generuje problemy, z którymi do tej pory szkoły nie miały do czynienia lub doświadczały ich w mniejszej skali. Problemy te dotyczą m.in. metodyki pracy z osobą dorosłą (nauczycielem, rodzicem dyrektorem i innymi pracownikami szkoły). Pojawiają się pytania kto i na podstawie jakich przesłanek ma konstruować cele edukacyjne, jakie treści realizować, jakie formy edukacyjne proponować. Warto także odnotować, że szkoła przestała być jedynym i najważniejszym miejscem uczenia się. W sytuacji wielości pozaszkolnych propozycji edukacyjnych, zarówno w zakresie formy, jak i treści, oferta wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli staje się jedną z wielu ofert. Dlatego coraz wyraźniej organizatorzy edukacji dla nauczycieli artykułują potrzebę dokładniejszego zdefiniowania szkoły jako miejsca rozwoju nie tylko dla ucznia.

Uczenie się nauczycieli można rozpatrywać przynajmniej w dwóch perspektywach. Pierwszą jest proces awansu zawodowego. W procesie tym przed nauczycielem stawiane są zadania, których stopień i jakość realizacji oceniane są przez „ekspertów”. W rolę tę najczęściej wchodzi dyrektor szkoły, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego i organu prowadzącego daną szkołę. Nauczyciel zdobywa kolejne stopnie awansu zawodowego poprzez wykazanie się odpowiednimi umiejętnościami i dokumentami. Drugą perspektywę stanowi myślenie w kategoriach rozwoju (nie awansu) zawodowego. Tu akcentuje się zarówno nabywanie wiedzy, umiejętności oraz refleksyjności w odniesieniu do pełnionych w szkole funkcji.

W tym opracowaniu chciałabym zwrócić uwagę na drugą perspektywę. Pomiając zagadnienia związane z procedurami awansu zawodowego, chciałabym przede wszystkim postawić pytania dotyczące uwarunkowań uczenia się nauczycieli w szkole. Uwarunkowań zarówno jednostkowych, zależnych od potrzeb edukacyjnych poszczególnych nauczycieli, jak i systemowych, w dużej mierze wynikających z kultury organizacyjnej szkoły.

Warto w tym miejscu zauważyć, że jednym ze wskaźników oceny jakości funkcjonowania szkoły jest obecnie doskonalenie się nauczycieli. Pod tym względem analizowany jest odsetek uczących się nauczycieli oraz zakres tematyczny podejmowanych przez nich różnorodnych form edukacyjnych. Jest to także jeden ze wskaźników profesjonalizmu szkoły. Szkoły postrzegane jako dobre, profesjonalne, nowoczesne dbają o podnoszenie kompetencji i kwalifikacji kadry, stwarzają warunki do rozwoju zawodowego, mają rozbudowany system wsparcia dla nauczycieli¹. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pojawiają się także jako priorytety w dokumentach dotyczących polityki oświatowej, zarówno w skali globalnej, regionalnej, jak i lokalnej². Coraz częściej wskazuje się, że procesy związane z doskonaleniem kadry są ściśle związane z innymi funkcjami zarządzania placówkami oświatowymi i w znacznym stopniu warunkują ich efektywność.

Założenia dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli

Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli można analizować w różnorodnych kontekstach. Jednym z nich mogą być teorie andragogiczne wyjaśniające aktywność edukacyjną dorosłych i wskazujące na znaczenie czynników środowiskowych i autotelicznych w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych przez dorosłego ucznia³. Aktywność edukacyjna nauczycieli może być także analizowana w perspektywie koncepcji ukierunkowanych na badanie i wyjaśnianie etapów rozwoju zawodowego i specyficznych dla nich zadań rozwojowych, a także w kontekście różnych koncepcji profesjonalizmu zawodowego⁴. Innym ujęciem może być analiza poprzez pryzmat ról,

¹ J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Warszawa 2003, s. 131.

² Por. K. Przystczykowski i in., *Polityka oświatowa dla miasta Poznania*, Poznań 2007.

³ Zob. M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998; E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Poznań 2004.

⁴ Zob. B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 114-138.

motywacji, sytuacji kryzysowych⁵. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrałam propozycję D. Tuohy'ego. Kryterium doboru prezentowanej koncepcji jest możliwość wykorzystania jej w procesie konstruowania praktycznych rozwiązań ukierunkowanych na wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli w szkołach.

D. Tuohy proponuje analizę rozwoju zawodowego nauczyciela poprzez trzy sfery – ekstrapersonalną, interpersonalną i intrapersonalną. Sfera ekstrapersonalna dotyczy technicznych aspektów nauczania, umiejętności pedagogicznych i merytorycznej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu. Druga sfera, interpersonalna, obejmuje kompetencje społeczne warunkujące jakość interakcji nauczyciela w szkole. Analizuje się tu głównie kompetencje w zakresie komunikacji, motywowania, oceniania. Sfera intrapersonalna obejmuje odczucie misji, satysfakcję w wykonywanej pracy, świadomość wzorców osobowych⁶.

Taki podział wyraźnie różnicuje sposób myślenia o ofercie edukacyjnej dla nauczycieli. W zależności od celu, ukierunkowanego na wspieranie jednej ze sfer, inny będzie dobór zarówno metod pracy z nauczycielem, jak i treści kształcenia. Kursy ukierunkowane na wzmacnianie sfery ekstrapersonalnej będą zorientowane na aktualizację wiedzy, na wzbogacanie warsztatu metodycznego w obszarze nauczania, kontroli i oceny. Oferta edukacyjna nastawiona na cele związane ze sferą interpersonalną będzie akcentować zagadnienia związane z kierowaniem klasą, dyscypliną, wychowaniem, współpracą między nauczycielami i z szeroko rozumianymi kompetencjami społecznymi. W obszarze sfery intrapersonalnej tematyka kursów będzie obejmować przede wszystkim treści związane z postawami, rolą zawodową, zwalczaniem stresu, gospodarowaniem czasem oraz profilaktyką wypalenia zawodowego⁷.

Obserwując ofertę edukacyjną adresowaną do nauczycieli, można odnieść wrażenie, że strefa ekstrapersonalna jest znacznie przeakcentowana. Jedną z przyczyn popularności zagadnień związanych z wiedzą przedmiotową i metodyką jej nauczania może być „pokusa algorytmizacji”. Nauczyciele poszukują metod sprawdzonych i skutecznych, „działających” w każdej sytuacji, mających bezpośrednie przełożenie na ich praktykę dydaktyczną. Ta tematyka jest także stosunkowo łatwa do zrealizowania, poprzez wykłady, kursy, krótkoterminowe szkolenia. W odniesieniu do pozostałych treści związanych ze sferami inter- i intrapersonalnymi konieczne są formy bardziej angażujące, czasem nawet konfrontacyjne, wymagające refleksji nad własną praktyką edukacyjną, przekonaniami poznawczymi, schematami działania i relacjami z pozostałymi uczestnikami życia szkoły. Są to zagadnienia dotyczące już nie tylko sprawności

⁵ J. Blase, J. Blase, *Handbook of Instructional Leadership. How Successful Principals Promote Teaching and Learning*, California 2004, s. 59.

⁶ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002, s. 155.

⁷ Tamże.

dydaktycznej nauczyciela, ale także jego zasobów osobistych i społecznych. Można sformułować tezę, że edukacja nauczycieli w obszarze ekstrapersonalnym jest ukierunkowana na wzmacnianie kompetencji twardych, merytorycznych, zawodowych, a w dwóch pozostałych – bardziej sprzyja rozbudowywaniu kompetencji miękkich, społecznych, interpersonalnych.

Szkoła jako miejsce uczenia się

Odpowiedź na pytanie, czy szkoła jako miejsce pracy jest odpowiednim miejscem uczenia się dla nauczycieli, nie jest prosta. Można założyć, że szkolenia w obszarze metodyki, profilaktyki, szkolnego PR-u mogą być z powodzeniem realizowane w szkołach w ramach rad pedagogicznych. Najczęściej w formie wykładów lub dyskusji. Trudniej jest jednak opracować ofertę edukacyjną dotyczącą sfer inter- i intrapersonalnej. W zakresie kompetencji interpersonalnych szczególnie wzmacniania i rozwoju wymagają umiejętności związane z komunikacją, motywowaniem, ocenianiem, rozwiązywaniem problemów i konfliktów. Są to obszary, w przypadku których konieczne są aktywne i angażujące formy szkoleniowe. Formy te wymagają od uczestników wchodzenia w rolę, demonstrowania aktualnych kompetencji, otwartości na informację zwrotną i gotowości do uczenia się (a więc także do popełniania błędów). Takie formy pracy mogą być efektywnie realizowane w grupach o dużym poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnej akceptacji. Dlatego problemem może być realizowanie takiej oferty edukacyjnej w szkołach. Problem ten jest generowany m.in. przez rozwiązania systemowe, sytuujące ocenę pracownika w kontekście awansu zawodowego wewnątrz szkoły. Ocena związana z awansem jest formułowana przez opiekuna stażu i, ostatecznie, przez dyrektora szkoły. Może to wyzwalać sposób myślenia, w którym nauczyciele nie będą zainteresowani okazywaniem swoich deficytów kompetencyjnych pozostałym współpracownikom.

Ważnym czynnikiem sprzyjającym lub demotywującym w zakresie edukacji nauczycieli są klimat szkoły i jej kultura organizacyjna. Klimat szkoły opisuje podstawowe uczucia i postawy prezentowane przez uczniów, rodziców, nauczycieli i pozostałych pracowników wobec różnych aspektów funkcjonowania szkoły. Klimat wpływa na efektywność, jakość i poziom satysfakcji z bycia w szkole⁸. B. Hubanis, opisując klimat szkoły, wskazuje na podstawowe grupy czynników, które mają szczególne znaczenie w procesie kreowania klimatu sprzyjającego uczeniu się. Są to czynniki naukowe, społeczne, fizyczne i emocjonalne. Czynniki naukowe obejmują zasady nauczania, wymagania, monitorowanie postępów, bezpieczne i przewidywalne środowisko pracy,

⁸ P.O. Gonder, *Improving School Climate and Culture*, American Association of School Administrators 1994, s. 11.

system kar i nagród. Czynniki społeczne to rodzaje i strategie komunikacji pomiędzy wszystkimi uczestnikami życia szkoły, rodzaje i kierunki interakcji społecznych, sposób uwzględniania propozycji dotyczących funkcjonowania szkoły formułowanych przez inne podmioty niż dyrektor i nauczyciele. Trzecią grupę stanowią czynniki fizyczne. Odnoszą się one głównie do materialnych i finansowych aspektów funkcjonowania szkoły, w tym dostępu do niezbędnych materiałów dydaktycznych, literatury oraz środków finansowych na doksztalcanie zawodowe. Ostatnia grupa czynników dotyczy nastawień emocjonalnych, postaw wobec różnorodnych obszarów i przejawów życia szkolnego. Można założyć, że o ile trzy poprzednie grupy czynników wskazywały, jakie elementy tworzą klimat szkoły, o tyle grupa ostatnia, dotycząca postaw, może być ujmowana jako zbiór informacji umożliwiających rozpoznanie, jaki klimat w danej szkole panuje. O dobrym klimacie mogą świadczyć postawy zaufania, respektu, troski, współuczestnictwa oraz zaangażowania⁹.

Drugim czynnikiem warunkującym postawy wobec uczenia się w szkole jest jej kultura organizacyjna. Jest to pojęcie wieloznaczne i interdyscyplinarne. Klasyczna już definicja E. Scheina określa kulturę organizacyjną jako

[...] wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanym nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zadań¹⁰.

Według koncepcji Scheina kulturę każdej organizacji, a więc także i szkoły, można analizować na trzech poziomach. Pierwszy stanowią artefakty i wytwory, drugi – wartości, trzeci – podstawowe założenia dotyczące takich aspektów, jak: związki szkoły z otoczeniem, natura ludzkich działań, prawda i czas, ludzka natura oraz relacje między ludźmi¹¹. W kontekście podjętych rozważań szczególne znaczenie można przypisać wartościom oraz podstawowym założeniom. Wartości postrzegane w danej szkole jako kluczowe mogą ukierunkowywać sposób myślenia o treściach doskonalenia nauczycieli. Wzmacniane będą te kompetencje, które najpełniej korespondują z zakładanymi przez szkołę celami dydaktycznymi i wychowawczymi. Podstawowe założenia, szczególnie te dotyczące natury ludzkich działań i ludzkiej natury, będą warunkować dobór metod doskonalenia nauczycieli, a także mechanizmów motywacyjnych do podejmowania przez nich szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej. W tym miejscu warto także zaznaczyć znaczenie założeń dotyczących specyfiki uczenia się dorosłych. Przekonania związane z istotą, mechanizmami i dynamiką uczenia się osoby dorosłej mogą w prak-

⁹ Tamże, s. 13.

¹⁰ D. T o h y, *dz. cyt.*, s. 23.

¹¹ P. O. G o n d e r, *dz. cyt.*, s. 14.

tyce przejawiać się poprzez preferowanie określonych rozwiązań edukacyjnych. Inne oferty będą proponowane w sytuacji postrzegania uczenia się jako przyrostu wiedzy i jej systematyzacji, inne z kolei gdy uczenie się rozumiane jest jako otaczanie refleksją uprzednich doświadczeń lub rozwijanie i wzmacnianie umiejętności.

W kontekście aktywności edukacyjnej nauczycieli klimat szkoły i jej kultura organizacyjna mogą odgrywać kluczową rolę. Nadawanie znaczeń poszczególnym działaniom, także w obszarze podejmowania aktywności edukacyjnej przez nauczycieli, może być silnym wzmacniającym lub wygaszającym mechanizmem motywacyjnym. W tym zakresie szczególną rolę odgrywa dyrektor szkoły. Jako osoba odpowiedzialna za organizację pracy szkoły i dysponowanie środkami materialnymi i finansowymi podejmuje decyzje, które poza konsekwencjami doraźnymi, materialnymi, dają także podstawę do naznaczania konkretnych działań jako bardziej lub mniej istotnych w kontekście funkcjonowania szkoły. Dyrektor jest także osobą, która bezpośrednio planuje i organizuje działania ukierunkowane na doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, dlatego ważne są jego kompetencje w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i całego zespołu.

Planowanie rozwoju zawodowego nauczycieli

Thomas J. Sergiovanni i Robert J. Starratt wskazują, że szkoły mogą podchodzić do doskonalenia nauczycieli na trzy sposoby. Pierwszym sposobem jest strategia usuwania braków. Dyrektor szkoły lub nadzór pedagogiczny określają, jakie braki wykazują nauczyciele i projektują adekwatne oddziaływania edukacyjne. Treściowo mogą one dotyczyć zróżnicowanych zagadnień, zarówno ze sfery metodycznej, jak i wychowawczej, mogą być zorientowane na usuwanie braków w obszarze wiedzy lub umiejętności. Druga strategia jest ukierunkowana na wzbogacanie zasobów. Tu organizatorzy doksztalcania nauczycieli kierują się pytaniem, „jak jeszcze bardziej można wspierać nauczyciela w procesie stawania się coraz lepszym wychowawcą i dydaktykiem?”. Trzecia strategia określana jako „podejście całościowe” traktuje rozwój zawodowy nie jako serię oddzielnych kursów, szkoleń, warsztatów, lecz jako spójny, dynamiczny proces, jako „funkcję zmian zachodzących w nauczycielu”¹². W tej strategii dominuje tendencja do uzgadniania i negocjowania potrzeb poszczególnych nauczycieli i całej szkoły jako organizacji uczącej się. Jak zauważa cytowany wcześniej D. Tuohy, dobór strategii doskonalenia nauczycieli jest warunkowany wcześniejszymi ogólnymi założeniami dotyczącymi tego, jak i dlaczego uczą się dorośli. Pierwsza grupa założeń odwołuje się do przymusu. Tu wykorzystuje się władzę – formalną lub nieformalną – do realizacji

¹² D. Tuohy, *dz. cyt.*, s. 167.

celów organizacji. W tym nurcie myślenia nauczyciel nie ma wpływu zarówno na dobór treści, jak i form kształcenia. Program jest opracowywany przez dyrektora szkoły lub innego eksperta i autorytarnie narzucany do realizacji. Najczęściej jest ukierunkowany na wyrównanie zdiagnozowanych wcześniej deficytów w obszarze wiedzy lub umiejętności. Druga grupa założeń opiera się na racjonalności. Zakłada się, że nauczyciele podejmują decyzje edukacyjne na podstawie rzetelnych przesłanek i sami rozpoznają, jakie mają potrzeby w zakresie rozwijania i wzmacniania kompetencji metodycznych i wychowawczych. Pozwala się im na bardziej samodzielne decyzje: gdzie, kiedy i w jakim zakresie chcą się doskonalić i rozwijać. Trzeci zbiór założeń opiera się na koncepcji reedukacji. Zakłada się, że trwałe zmiany w normach zachowania dokonują się poprzez zmianę postaw i wartości, które te działania warunkują, dlatego programy doskonalenia nauczycieli powinny się opierać przede wszystkim na analizie i zmianie systemu warunkującego wzmacnianie lub wygaszanie określonych postaw¹³.

Kto i w jaki sposób powinien uczyć nauczycieli?

Tak sformułowane pytanie rodzi więcej pytań niż odpowiedzi. Warto się zastanowić, jakie kryteria mieliby spełniać nauczyciele nauczycieli. Pierwsze rozstrzygnięcie może dotyczyć kwestii, czy osoba, która uczy nauczycieli, ma mieć od swoich „uczniów” większą wiedzę czy bogatsze doświadczenie? Czy jest wskazane (konieczne?), aby osoba ta sama była nauczycielem, czy może lepiej, aby miała dystans do środowiska nauczycielskiego? Czy lepiej, aby była to osoba spoza szkoły czy – być może – doskonalenie nauczycieli powinno być realizowane poprzez wykorzystanie zasobów osobowych danej szkoły? Kto ma decydować o tym, kogo zaprasza się na rady szkoleniowe i jaką tematykę się na nich podejmuje?

Uczenie się nauczycieli w szkole może się dokonywać poprzez różne aktywności. G. Filipowicz wskazuje trzy podstawowe źródła rozwoju zawodowego: doświadczenie zawodowe, informacje i wskazówki zdobywane od innych osób oraz szkolenia¹⁴. Nie każde doświadczenie zawodowe jest jednak materiałem do uczenia się. Konstrukttywne wykorzystanie doświadczeń wymaga od nauczycieli odpowiedniego poziomu refleksyjności i gotowości do poddania się ocenie, a ze strony szkoły – stworzenia klimatu i okoliczności sprzyjających uczeniu się opartemu na doświadczeniach własnych i współpracowników.

Niezwykle ważny jest tu dobór formy pracy edukacyjnej. Jeżeli szkołę będziemy postrzegać jako organizację uczącą się, a realizację zadań edukacyjnych jako inwesto-

¹³ Tamże.

¹⁴ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa 2004, s. 24.

wanie w zasoby pracowników, to do analizy przydatności form doskonalenia kompetencji pracowniczych można zastosować te propozycje, które są artykułowane przez specjalistów z obszaru zarządzania zasobami ludzkimi. Wśród najczęściej stosowanych form oddziaływań edukacyjnych wzmacniających potencjał kompetencyjny pracowników wymienia się:

- wymianę doświadczeń ze współpracownikami,
- konferencje wykłady, prezentacje,
- książki, biuletyny, czasopisma fachowe,
- kursy, szkolenia, treningi,
- dłuższe, bardziej kompleksowe formy doskonalenia (cykle szkoleniowe, studia podyplomowe),
- uczenie się w miejscu pracy,
- *coaching* lub *mentoring*,
- przepisy, zarządzenia, procedury¹⁵.

Do tego katalogu można dołączyć coraz bardziej popularny *e-learning*. Dobór form doskonalenia nauczycieli jest uwarunkowany wieloma czynnikami. Kluczowe wydają się jednak cele i treści kształcenia. Obserwując praktykę edukacyjną, można odnieść wrażenie, że najbardziej popularnymi formami pracy z nauczycielem są kurs, szkolenie lub prezentacja. Są to elementy skuteczne w zakresie transmisji i systematyzacji wiedzy, jednak zdecydowanie mniej efektywne w zakresie rozwijania umiejętności i wzmacniania kompetencji – w tych obszarach bardziej sprawdzają się formy trenin-gowe i warsztatowe, jednak te są trudniejsze w realizacji: z jednej strony wymagają od nauczycieli większego zaangażowania i otwartości, z drugiej – ze względu na pracę w małych grupach – stwarzają większe problemy organizacyjne i są droższe.

Warte zauważenia są także indywidualne formy pracy z nauczycielem. Najbardziej popularne to *mentoring* i *coaching*. *Mentoring* jest ukierunkowany na pomoc udzielaną młodszemu i mniej doświadczonemu pracownikowi przez osobę postrzeganą w społeczności szkolnej jako autorytet w określonych dziedzinach. Ten styl pracy polega na promowaniu, opiece, wspieraniu, systematycznej i bieżącej ocenie dokonań, wskazywaniu potencjalnych dróg indywidualnej kariery zawodowej. *Coaching* natomiast bardziej koncentruje się na rozwijaniu, trenowaniu umiejętności adekwatnych do zajmowanego stanowiska i pełnionej w szkole funkcji¹⁶. Ten styl pracy wymusiły procedury awansu zawodowego. Opiekun stażu pełni m.in. funkcję osoby wprowadzającej w zawód i towarzyszącej w procesie nabywania podstawowych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Procedury te dotyczą jednak najczęściej pracowników o krótkim

¹⁵ *Tamże*, s. 32.

¹⁶ *Tamże*, s. 33.

stażu zawodowym i mniejszym doświadczeniu. Brak jest procedur związanych z superwizją. W niektórych szkołach rolę takiego doradcy-superwizora odgrywają pedagodzy i psychologzy szkolni lub doradcy metodyczni. Jednak jest to procedura zdecydowanie zbyt rzadko stosowana. Superwizja mogłaby stanowić szansę na pogłębienie refleksji nad różnymi sposobami bycia w szkole. Nauczyciel mógłby skonfrontować, omówić, przeanalizować własne strategie bycia nauczycielem w kontekście sukcesów i niepowodzeń w obszarze swoich ról. W tym miejscu pojawia się jednak, sygnalizowany już wcześniej, problem profesjonalnego przygotowania osób, które mogłyby pełnić funkcje szkolnego superwizora.

Dobrze opracowany system wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli powinien się opierać na racjonalnych przesłankach, niekiedy bowiem można odnieść wrażenie, że tematyka szkoleń i innych form rozwoju zawodowego nauczycieli powstaje przede wszystkim jako odpowiedź na bieżące problemy szkoły. Ten zbiór racjonalnych przesłanek może być określany jako szkolna polityka oświatowa. Przesłanki dotyczące stworzenia koherentnego i dobrze zaplanowanego programu rozwoju nauczycieli w danej szkole mogą zawierać takie elementy, jak: profil kompetencyjny nauczyciela, zasady i metody oceny kompetencyjnej nauczycieli (w odniesieniu do profilu kompetencyjnego), metody rozpoznawania potrzeb szkoleniowych (indywidualnych i całej społeczności nauczycieli), metody oceny skuteczności podejmowanych oddziaływań edukacyjnych, metody motywowania nauczycieli do rozwoju oraz przejrzyste zasady finansowania lub dofinansowywania aktywności edukacyjnej realizowanej poza szkołą. Wiele technik z zarysowanych tu obszarów można zapożyczyć z procedur związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi w firmach.

W tym miejscu trzeba jednak wyraźnie zaznaczyć, że wszystkich zasad związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi w firmach nie warto przenosić na grunt szkoły. Organizacje biznesowe mają generować zyski, szkoły natomiast – stwarzać warunki do szeroko rozumianego rozwoju. Dużo ważniejsze od doboru technik wydaje się zatem kreowanie klimatu i kultury organizacyjnej sprzyjających uczeniu się w szkole. Dobry klimat będzie ułatwiał rozwój i podejmowanie wysiłków edukacyjnych nie tylko uczniom, ale także nauczycielom i innym uczestnikom życia szkoły. Sprzyjająca rozwojowi kultura organizacyjna będzie dobrym kontekstem dla rozwoju szkoły jako społeczności uczącej się.

Na zakończenie warto zatem raz jeszcze przypomnieć te cechy kultury organizacyjnej, które mogą sprzyjać profesjonalnemu rozwojowi szkoły jako społeczności uczącej się. S.M. Hord wyróżnił pięć atrybutów szkoły sprzyjającej rozwojowi wszystkich uczestników życia szkolnego. Pierwszym jest wspierające, pomocne i pozytywnie nastawione zarządzanie szkołą. Zarządzanie oparte na zasadach demokratycznych, uwzględniające uwagi i propozycje wszystkich członków szkolnej społeczności. Drugi atrybut to

dzielenie się wartościami i pomysłami, rozmawianie o tym co jest ważne i kluczowe, wyjaśnianie i tłumaczenie decyzji i ich podstaw. Trzecim – wspólne uczenie się i wspólne uczestniczenie w różnorodnych formach edukacyjnych. Mogą to być doświadczenia wspólnego uczenia się nauczycieli i uczniów, uczniów i rodziców, ale także propozycja wspólnych zajęć dla nauczycieli i rodziców, podczas których nauczyciele wychodzą z roli, tych którzy zawsze wiedzą. Kolejnym atrybutem jest tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się poprzez organizowanie czasu i okoliczności sprzyjających refleksji nad ważnymi dla funkcjonowania społeczności szkolnej zagadnieniami. Piątym – ostatnim – atrybutem jest dzielenie się osobistą praktyką edukacyjną, możliwość rozmawiania o czynnikach sprzyjających osobistym sukcesom i niepowodzeniom¹⁷.

Zaproponowane przez S.M. Horda wskaźniki szkoły jako społeczności uczącej się nie wymagają dużych nakładów finansowych. Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się wymaga zmian przede wszystkim w obszarze postaw i organizacji pracy. W tym kontekście dużo ważniejsze w obszarze doskonalenia zawodowego nauczyciela wydają się oddziaływania dotyczące sfery intra- i interpersonalnej, wzmacniające refleksyjność nad własną praktyką edukacyjną i rozumieniem swojej roli w szkole. Istotne jest także rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji, motywacji i współpracy. Zagadnienia związane z metodyką pracy, mimo że także istotne, wydają się – w kontekście podjętych rozważań – tracić znaczenie priorytetowe.

SCHOOLS AS THE PLACE OF TEACHER DEVELOPMENT – ANALYSIS IN SELECTED EDUCATIONAL CONTEXTS

S u m m a r y

The aim of this paper is to analyze the professional development of teachers in selected educational contexts. The process can be analyzed from at least two perspectives. The first concerns promotion. The second determines thinking in terms of professional development and focuses on obtaining deeper background knowledge, better teaching skills and the ability to reflect upon one's teaching and their role in school education. The paper focuses on the second perspective. While ignoring the issues related to the procedure of professional promotion, the author analyses the extent to which teachers can develop their ability and skills in schools. Both specific conditions dependant on the needs of individual teachers, as well as system requirements conditioned by the way schools are organized are subjected to evaluation. The author analyzes most frequent organizational and methodological solutions offered to teachers. Preliminary conditions relevant for developing training schemes aimed at teachers are formulated.

¹⁷ S.M. H o r d, *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, Austin 1997 (za: J. B l a s e, J. B l a s e, dz. cyt., s. 178).