

Історичні, філософські, правові й кадрові проблеми фізичної культури та спорту

УДК 378.147 :371.3 376.112.4

PRZEMIANY DOSKONALENIA ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI W POLSCE

Beata Cieśleńska¹

¹Mazowiecka Uczelnia Publiczna w Płocku, Polska

<https://doi.org/10.29038/2220-7481-2020-04-03-11>

Abstracts

Aktualność problematyki. Rozwój zawodowy nauczycieli jest niezbędnym elementem funkcjonowania każdego systemu edukacyjnego. W dużej mierze organizacja procesu doskonalenia nauczycieli w istotnym stopniu uwarunkowane jest wielu aspektami charakteru społeczno-politycznego i kulturowego w poszczególnych państwach. Doskonalenie nauczycieli w znaczący sposób przyczynia się do podnoszenia u kompetencyjności wykonywania zadań zawodowych, co ma bezpośredni wpływ na poziom osiągnięć edukacyjnych uczniów. Potrzeba uświadomienia przez nauczyciela niezbędności doskonalenia swojego warsztatu pracy jest jednym z kluczowych elementów dostosowania procesu nauczania w szkole do szybkich zmian edukacyjnych i społecznych. **Celem** niniejszego artykułu jest przeprowadzenie analizy powstawania i rozwoju systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce w okresie powojennym oraz na początku XXI wieku. **Metody badawcze.** Analizy literatury historycznej i pedagogicznej z zakresu teorii i praktyki kształcenia nauczycieli szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego w Polsce. **Wyniki badań.** W Polsce problematyka kształcenia i doskonalenia nauczycieli zawsze cieszyła się dużym zainteresowaniem. Podobnie jak i w innych krajach powstał system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, który jest przedmiotem dogłębnej analizy, jak osiągnąć, tak i jego mankamentów. W ciągu ostatnich trzech dekad ramy prawne procesu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce ulegały zmianom wraz ze zmianami, które mieli miejsce w polityce edukacyjnej. Wzrosło znaczenie instytucji doskonalących nauczycieli posiadających państwową akredytację. Wrosła także liczna niepublicznych instytucje edukacyjnych zajmujących się przekwalifikowaniem nauczycieli. **Wnioski.** Instrumentalne zdefiniowany proces przekwalifikowania zawodowego nauczycieli nie w pełni wywiązuje się ze swojej roli. Dlatego proces stopniowych zmian w działalności nauczycieli nie tylko wymaga kontroli zewnętrznej, lecz także przejawiania aktywności przez samych nauczycieli, preferowaniu tych wartości i aspiracje, które służą ich samorozwojowi.

Słowa kluczowe: nauczyciel, doskonalenie, kompetencje, szkolenie, umiejętności pedagogiczne.

Беата Цешленська. Зміни в професійному розвитку вчителів у Польщі. Актуальність теми дослідження. Професійне вдосконалення вчителів є суттєвим елементом кожної освітньої системи. Значною мірою процес удосконалення вчителів зумовлений суспільно-політичними та культурними аспектами функціонування окремих держав. Процес удосконалення сприяє підвищенню кваліфікації й компетенції вчителів, покращенню їхніх знань і вмінь, що має безпосередній вплив на рівень освітніх досягнень учнів. Необхідність усвідомлення покращення своєї праці є ключовим елементом пристосування навчально-виховного процесу в школі до швидких освітніх та суспільних змін. **Мета дослідження** – проаналізувати становлення й розвиток системи підвищення кваліфікацій учителів у Польщі в післявоєнний період та на початку XXI століття. **Методи дослідження** – аналіз історичної й педагогічної літератури з теорії та практики підготовки вчителів загальноосвітніх шкіл Польщі. **Результати роботи.** У Польщі проблемам підготовки вчителів завжди приділяли значну увагу. Як і в інших країнах, створено систему підготовки вчителів, яка б була предметом поглибленого аналізу та полеміки. За останні три десятиліття законодавча база підготовки вчителів у Польщі змінилася відповідно до політичної ситуації в освіті. Зросло значення установ, які здійснювали підготовку вчителів і пройшли державну акредитацію. Кількість недержавних установ, котрі брали участь у процесі перепідготовки вчителів, також вросла. **Висновки.** Інстру-

ментально визначений процес професійної перепідготовки, на жаль, не повною мірою відіграє роль стимулятора розвитку вчителів. Тому процес поступових змін у педагогічній діяльності вчителів вимагає не лише зовнішнього контролю, але й також активності самого вчителя – його прийняття тих цінностей і прагнень, які слугують само-розвитку.

Ключові слова: учитель, удосконалення, компетенції, навчання, педагогічні вміння.

Beata Cieśleńsk. The Professional Experience Changes of Teachers in Poland. Introduction. Improvement of teachers is entered in the educational system of each country. It largely depends on the political and socio-cultural expectations of the state. Improvement is aimed at raising the qualifications and competences of teachers, whose knowledge and skills directly translate into the educational success of the pupils. The need to raise awareness of the value of work was a key guarantee for teachers in Poland to keep up with the changing educational and social realities. **The Research Aim** is to analyse the teacher's system development in Poland during the post-war period and the beginning of the XXI century. **The Research Methods.** Analysis of historical and pedagogical literature on the theory and practice of teacher training at schools in Poland. **The Research Results.** In Poland the issue of teacher training has always received considerable attention. As in other countries, a teacher training system was created, which would be the subject of in-depth analysis and controversy. Over the last decades, the legal framework for teacher training in Poland changed in line with the political situation in education. The importance of institutions that trained teachers and passed state accreditation has increased. The number of non-governmental institutions, involved in teacher retraining, has also increased. The number of non-governmental institutions has also been growing systematically. In-service, training is a key element in the professional development of a teacher. In the teacher improvement development during post-war Poland, at least several stages can be distinguished: the initial period characterized by the diversity and structural incoherence of teacher training; the period of reaching the rational concept of teachers' professional development; a period of full uniformity in the improvement of teachers; the period of building a system of continuing teacher education at the post-graduate level; period as the activity of the Teacher Training Institute and its branch offices stabilizes; development of post-graduate studies and qualification courses for teachers. After 2000s teacher training takes place at three categories: as self-education, intra-school teacher training [WDN] and institutional improvement outside of school. Contemporary professional development of teachers in Poland is also multithreaded, both institutional and non-institutional. Although during the last decades the self-education activity of teachers has increased, institutional forms that improve the skills and competences are still dominant. Instrumental improvement, which is instrumentally treated, unfortunately, but a limited extent, plays the role of a stimulator in the professional teacher development. Therefore, it is necessary to undertake various activities aimed at maintaining the motivation for the development and professional development of teachers. **Conclusion.** The instrumentally defined process of professional retraining, unfortunately, does not fully, plays the role of stimulator of teacher development. Therefore, the process of gradual changes in the teachers' pedagogical activities require not only external control, but also the activity of the teachers, particularly, their acceptance of those values and aspirations as serve-development.

Key words: teacher, improvement, competence, education, training, pedagogical skills.

Pojęcie i etapy rozwoju doskonalenia nauczycieli w Polsce

Nie ulega wątpliwości, że całkowite przygotowanie do wykonywania pracy nauczyciela podczas procesu kształcenia nie jest do końca możliwe, nawet przy maksymalnym wydłużeniu czasu jego trwania. Warunkiem utrzymania sprawności zawodowej jest zatem systematyczna aktualizacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych, zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami w dziedzinie kształcenia i wychowania. To kluczowe powody systematycznego doskonalenia się nauczycieli w zawodzie.

Doskonalenie zawodowe jest kluczowym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela. Utożsamiane jest z celowym, zaplanowanym i ciągłym procesem kształcenia ustawicznego, polegającym na podwyższaniu i modyfikacji zawodowych kompetencji i kwalifikacji nauczyciela, wszechstronnym rozwoju jego osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia. Jest procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu przez cały okres aktywności zawodowej nauczyciela [3; 6].

W Polsce do problemu doskonalenia nauczycieli zawsze przykładano dużą wagę. Podobnie jak w innych krajach, próbowano stworzyć system doskonalenia nauczycieli, który był przedmiotem wielu analiz i polemik. Również nauczyciele w zasadzie zawsze mieli świadomość i uznawali doskonalenie zawodowe za ważny czynnik własnego rozwoju. Naprzeciw takim potrzebom wychodziło też państwo i władze oświatowe powołując instytucjonalne formy tego doskonalenia.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę ukazania procesu tworzenia się polskiego systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli w Polsce po 1945 roku na przykładzie instytucjonalnych form doskonalenia. Instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się najczęściej z powoływaniem i funkcjonowaniem instytucji prowadzących zajęcia, jak: studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, warsztaty, szkolenia dla różnych podmiotów szeroko pojętej edukacji. Niektóre z nich np. studia podyplomowe oraz kursy

kwalifikacyjne, obok renowacji i modyfikacji nauczycielskich kompetencji, skutkują dodatkowo zdobyciem dodatkowych kwalifikacji i uprawnień, np. do nauczania dodatkowego przedmiotu czy prowadzenia ścieżki edukacyjnej. Analizy instytucjonalnych form doskonalenia nauczycieli dokonano w ujęciu historyczno-problemowym na tle warunków społeczno-politycznych charakteryzujących się niejednokrotnie niejednorodnością, sprzecznymi tendencjami i specyficznymi trudnościami.

Już w okresie międzywojennym, kiedy edukacja stawała się czynnikiem społecznego postępu oraz podstawą wpływów na dorastające i dorosłe pokolenia, wzrastało społeczne znaczenie nauczycielstwa i świadomość jego zawodowej godności. Wielu nauczycieli wykazywało więc dużą aktywność zawodową, społeczną i naukowo-badawczą, czując się współodpowiedzialnymi za całokształt edukacji dorastającego pokolenia. Ukończenie zakładu kształcenia nauczycieli, szczególnie typu średniego, mogło dać jedynie wprowadzenie do pracy wychowawczej. Dalsze kształcenie nauczycieli dokonywało się zarówno w formie długotrwałej pracy doksztaleniowej oraz w formie prac krótkotrwałych, doraźnych. Pierwsza wiązała się z egzaminami praktycznymi, z wyższymi kursami nauczycielskimi i z instytutami, drugą stanowiły konferencje i zjazdy, kursy wakacyjne i śródroczne [11].

W rozwoju form doskonalenia nauczycieli w powojennej Polsce można wyróżnić przynajmniej kilka etapów, charakteryzujących się zarówno różnorodnością i niespójnością form doskonalenia, jak i dochodzeniem do racjonalnej koncepcji doskonalenia czy też pełną jednolitością tego procesu [13]:

1. Lata 1945–1951 – okres wstępny charakteryzujący się różnorodnością i niespójnością strukturalną form doskonalenia nauczycieli oraz ich komplementarnością wobec instytucji kształcących kandydatów do pracy w oświacie lub nauczycieli niekwalifikowanych.

2. Lata 1951–1960 – okres dochodzenia do racjonalnej koncepcji doskonalenia zawodowego nauczycieli, charakteryzujący się bardzo bliskim powiązaniem doskonalenia z działalnością organów administracyjnych, tj. kuratoriów okręgów szkolnych i dyrekcji okręgowych szkolnictwa zawodowego.

3. Lata 1960–1972 – okres pełnej jednolitości w doskonaleniu nauczycieli, z wyraźnie zaznaczonym sterowaniem w układzie pionowym, i próbą budowania systemu powiązań funkcjonalnych z ogniwami administracji oświatowej.

4. Lata 1972–1984 – okres budowania systemu ustawicznego kształcenia nauczycieli na poziomie podyplomowym, charakteryzujący się niejednorodnością, sprzecznymi tendencjami i specyficznymi trudnościami wynikającymi z sytuacji społecznej w kraju i w oświacie.

5. Lata 1985–1989 – okres w miarę ustabilizowanej działalności Instytutu Kształcenia Nauczycieli i jego terenowych oddziałów. W drugiej połowie 1989 roku opracowano projekt MEN dotyczący gruntownego przemodelowania dotychczasowego systemu doskonalenia nauczycieli.

6. Lata 90-te XX wieku – odejście od centralnego sterowania doskonaleniem i likwidacja, w styczniu 1991 roku, Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sulejówku k. Warszawy wraz z jego terenowymi oddziałami oraz utworzenie wojewódzkich ośrodków metodycznych. Rozwój studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych dla nauczycieli. Dominacja publicznych i niepublicznych placówek w doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

7. Po roku 2000 – doskonalenie nauczycieli odbywa się w trzech kategoriach: jako samokształcenie, wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli [WDN] oraz doskonalenie instytucjonalne realizowane poza szkołą.

Przemiany w doskonaleniu nauczycieli w okresie Polski Ludowej (1945–1989)

W pierwszych latach powojennych głównym zadaniem władz oświatowych w Polsce było uzupełnienie ogromnych braków kadrowych spowodowanych eksterminacją ze strony okupanta inteligencji polskiej. Zatrudniano do pracy pedagogicznej osoby bez kwalifikacji a często również bez wykształcenia średniego. Grupa zawodowa nauczycieli była bardzo zróżnicowana. Powrócili do pracy nauczyciele wykształceni przed wojną, z kwalifikacjami na poziomie wyższym lub średnim pedagogicznym, podjęli zatrudnienie nauczyciele wykształceni po wojnie z niepełnymi kwalifikacjami, np. maturzyści po kursie 6-tygodniowym lub 3-miesięcznym, oraz osoby nie mające ukończonego gimnazjum, ale będące po kursie 6-miesięcznym, nauczyciele z ukończonym 2-letnim liceum pedagogicznym, 2-letnim pedagogium lub rocznym państwowym kursie nauczycielskim. Odbywały się również skrócone formy zdobywania kwalifikacji do nauczania w szkołach średnich, reaktywowano Państwowe Kursy Nauczycielskie, Wyższe Kursy Nauczycielskie oraz Instytuty ZNP [14].

W tej sytuacji zastanawiano się, jak zapewnić tak zróżnicowanej grupie zawodowej warunki rozwoju, jak pomagać im w rozwiązywaniu licznych trudności dydaktycznych i wychowawczych, jak pobudzać tych nauczycieli do samokształcenia i samorealizacji. Jeszcze w okresie okupacji na wyzwolonych terenach kierownik Resortu Oświaty wydał Okólnik w sprawie organizacji międzyszkolnych pracowni fizycznych,

chemicznych i biologicznych. Troska resortu o poziom pracy dydaktycznej w szkołach znalazła potwierdzenie w kolejnym Okólniku z 25 października 1945 roku [19]. Ponieważ gabinety miały służyć przede wszystkim szkołom średnim i to w zakresie wybranych przedmiotów nauczania, zaistniała potrzeba objęcia opieką metodyczną pozostałych nauczycieli. Funkcję tę powierzono *ośrodkom dydaktyczno-metodycznym*. Uruchomienie tych ośrodków Ministerstwo Oświaty zleciło kuratoriom [19]. Ośrodki te, z jednej strony, miały charakter pokazowo-użytkowy a z drugiej stanowiły punkty badawczo-naukowe, gdzie starano się rozwiązywać wszelkie zagadnienia dydaktyczno-metodyczne. Ponieważ ośrodki dydaktyczno-metodyczne skupiały szkoły wszelkich typów, zalecano im korzystanie z doświadczeń oświatowych tzw. ognisk metodycznych, które istniały już w okresie międzywojennym.

Ośrodki dydaktyczno-metodyczne dbały o doskonalenie sprawności praktycznej nauczycieli, pobudzały nauczycieli do działalności naukowej, eksperymentatorskiej i twórczej, umożliwiały kontakty nauczycieli ze środowiskiem akademickim. Te szczytne zadania były konsekwencją stanowiska ośrodków dydaktyczno-metodycznych w sprawie wykorzystywania najnowszych osiągnięć nauki w pracy placówek oświatowo-wychowawczych. W ośrodkach dydaktyczno-metodycznych wypracowano takie formy doskonalenia nauczycieli, które przetrwały do czasów dzisiejszych, a wśród nich: lekcje pokazowe, prelekcje, wykłady, odczyty i kursy metodyczne, zebrania w zespole specjalistów przedmiotowych, bezpośredni instruktaż metodyczny, pokaz pomocy naukowych.

W tym samym czasie podjęto też inicjatywę organizowania tzw. *konferencji rejonowych*, gdyż Minister Oświaty zarządzeniem z dnia 9 listopada 1945 roku przekazał organizację nauczycielskich konferencji rejonowych Związkowi Nauczycielstwa Polskiego [20]. Upoważniono jednocześnie inspektorów szkolnych do zwalniania z zajęć szkolnych nauczycieli udających się na taką konferencję (do pięciu dni w ciągu roku szkolnego). Udzielenie urlopu na dzień konferencji było równoznaczne z obowiązkiem uczestniczenia w niej przez nauczyciela.

Wymienione formy doskonalenia nauczycieli, jakkolwiek ich wartość trudno przeceniać, opierały się przede wszystkim na powiązaniach strukturalnych okresu międzywojennego. Ciągłe zmieniająca się sytuacja kadrowa w oświacie i nowe potrzeby, spowodowały potrzebę stworzenia sieci placówek doskonalenia obejmujących wszystkie formy działalności oświatowo-wychowawczej.

We wrześniu 1948 roku, przy Ministerstwie Oświaty, powołano *Centralne Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe* w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania. W miastach wojewódzkich powołano *Okręgowe Ośrodki Dydaktyczno-Naukowe*, a na niższych szczeblach administracji oświatowej *Rejonowe Ośrodki Dydaktyczne*. Ośrodki te były zobowiązane do *unormowania i zespolenia wysiłków rzesz nauczycielskich w przeprowadzeniu reformy szkolnej* oraz do *ciągłego doskonalenia czynnych pracowników oświatowych* [21]. W poszczególnych ośrodkach skupiali się wszyscy nauczyciele okręgu lub rejonu danej specjalności bez względu na wykształcenie i typ szkoły. Główną formą ich pracy były konferencje i wzajemne kontakty koleżeńskie.

Ten komplementarny, ale nadal przejściowy, sposób przygotowania kwalifikowanych kadr pedagogicznych został zastąpiony instytucją o wyraźnie sprecyzowanych zadaniach w zakresie doskonalenia nauczycieli. Zadaniom takim miały sprostać *Ośrodki Doskonalenia Kadr Oświatowych* na szczeblu centralnym, w miastach wojewódzkich i na szczeblu powiatu (miasta) [22].

Centralny Ośrodek Doskonalenia Kadr Oświatowych organizował centralne formy doskonalenia tzw. kursy centralne oraz kierował zorganizowanymi w miastach wojewódzkich Wojewódzkimi Ośrodkami Doskonalenia Kadr Oświatowych. Wojewódzkie Ośrodki Doskonalenia Kadr Oświatowych realizowały trzy grupy zadań: podnoszenie poziomu ideowo-politycznego nauczycieli, udzielanie pomocy szkołom, kierowanie ośrodkami powiatowymi [22]. Zadaniem Powiatowych i Miejskich Ośrodków Doskonalenia Kadr Oświatowych było poznanie i upowszechnianie najlepszych doświadczeń nauczycieli, podnoszenie ich kwalifikacji poprzez udzielanie pomocy praktycznej i kierowanie międzyszkolnymi zespołami metodycznymi. Zespoły międzyszkolne stwarzały warunki umożliwiające nauczycielom wymianę doświadczeń oraz wzajemną pomoc metodyczną, która była szczególnie ważna dla nauczycieli niewykwalifikowanych i początkujących.

Z powyższego wynika, że na początku lat 50-tych istniał w Polsce zorganizowany system doskonalenia nauczycieli. Jego największym walorem była praktyczna pomoc nauczycielom, którzy ogólnie biorąc prezentowali nadal niskie kwalifikacje zawodowe. W tym miejscu należy zwrócić szczególną uwagę na pracę zespołów samokształceniowych, które w znacznej mierze opierały swą działalność na społecznym zaangażowaniu nauczycieli, na zawodowych ambicjach i zrozumieniu dla trudnej sytuacji szkolnictwa w tym okresie. Kierownikami sekcji i instruktorami byli najlepsi nauczyciele, niektórzy ze stopniami naukowymi i licznymi publikacjami.

Kolejną zmianę w doskonaleniu nauczycieli w Polsce wprowadzono w 1958 roku [22], powołując w województwach *Wojewódzkie (i Powiatowe) Ogniska Metodyczne* powoływane przy Wydziałach Oświaty PWRN na miejsce dawnych WDKO oraz Ośrodków Metodycznych oraz przy Dyrekcjach Okręgowych Szkolnictwa Zawodowego. Decyzję o powołaniu tych placówek Ministerstwo podjęło w porozumieniu z Zarządem Głównym ZNP. Powiatowe ogniska metodyczne tworzone w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania i wychowania przedszkolnego. Celem tych ognisk było m.in. przygotowywanie i przeprowadzanie zebrań zespołów przedmiotowych w ramach konferencji rejonowych, udzielanie porad metodycznych nauczycielom, prowadzenie lekcji i zajęć otwartych w siedzibie ogniska, udzielanie porad i przeprowadzanie lekcji i zajęć w innych szkołach i placówkach wychowawczych na prośbę zainteresowanych nauczycieli, uczestnictwo w badaniach i obserwacjach naukowych zleconych przez władze szkolne [22]. Ogniska metodyczne, poza działalnością instruktażową, prowadziły także działalność na rzecz dokształcania nauczycieli. Obywało to się głównie poprzez prowadzenie kursów przygotowujących nauczycieli do tzw. egzaminów uproszczonych i eksternistycznych.

W 1960 roku Minister Oświaty na miejsce CODKO powołał *Centralny Ośrodek Metodyczny* w Warszawie [24], który przejął dotychczasowe zadania CODKO ale przede wszystkim miał za zadanie przygotować nauczycieli do reformy szkolnej, której głównym elementem było wprowadzenie jednolitej powszechnej szkoły podstawowej. Razem z Centralnym Ośrodkiem Metodycznym (COM) powstawały *okręgowe ośrodki metodyczne (OOM)* oraz *powiatowe ośrodki metodyczne (POM)*. Okręgowe ośrodki metodyczne podlegały kuratorowi okręgu szkolnego i kierowały działalnością powiatowych ognisk metodycznych oraz bezpośrednim doskonaleniem metodyczno-przedmiotowym nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących, zawodowych, liceów pedagogicznych, wychowawców placówek opieki nad dzieckiem i innych pracowników pedagogicznych.

Zadaniem tych ośrodków było m.in. podnoszenie poziomu ideowo-politycznego nauczycieli, upowszechnianie doświadczeń przodujących nauczycieli i szkół, upowszechnianie najwłaściwszych metod łączenia nauczania i wychowania z pracą produkcyjną, opieka nad czasopismami przedmiotowymi oraz prowadzenie systematycznych i planowych badań nad przydatnością programów, podręczników i pomocy naukowych, prowadzenie prac nad doskonaleniem metod nauczania i wychowania, organizowanie konferencji metodyczno-przedmiotowych, wzorcowych gabinetów, pracowni, warsztatów, świetlic, lekcji przykładowych, odczytów, prelekcji, wycieczek naukowych, wystaw [24].

Na początku lat siedemdziesiątych znowu podjęto kolejne inicjatywy w zakresie doskonalenia nauczycieli w Polsce. Było to podyktowane m.in. zaakceptowaną powszechnie na całym świecie ideą kształcenia ustawicznego jako niezbędną konsekwencją rewolucji naukowo-technicznej. W 1972 roku zlikwidowano Centralny Ośrodek Metodyczny, a na jego miejsce powołano *Instytut Kształcenia Nauczycieli im. Władysława Spasowskiego* w Warszawie [25]. IKN został powołany rozporządzeniem Rady Ministrów jako uczelnia akademicka (placówka naukowo-dydaktyczna). Decyzja ta wynikała m.in. z potrzeby podniesienia doskonalenia nauczycieli na wyższy poziom, stosownie do wzrastającego wykształcenia nauczycieli. Docelowo zakładano wyposażenie nauczycieli w aktualny stan wiedzy kierunkowej i pedagogiczno-psychologicznej umożliwiający im autonomiczną refleksję i twórczą działalność praktyczną. W skład Instytutu Kształcenia Nauczycieli wchodziły zakłady: przedmiotów humanistycznych, matematyczno-przyrodniczych, nauczania początkowego i wychowania przedszkolnego, przedmiotów zawodowych i wychowania technicznego, pedagogiki i psychologii, informacji naukowej i bibliotekarstwa oraz samodzielne pracownie: wychowania obronnego, teoretycznych podstaw doskonalenia nauczycieli, nauczycielskiego uniwersytetu radiowo-telewizyjnego (NURT), biblioteka [28].

Podstawowymi zadaniami Instytutu Kształcenia Nauczycieli było: planowanie i koordynowanie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, prowadzenie badań oświatowych zleconych przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania, głównie w zakresie pedeutologii i dydaktyk przedmiotowych, oraz koordynowanie pracy oddziałów terenowych. W terenie, w 19 województwach, powołano Instytuty Kształcenia Nauczycieli i Badań Oświatowych jako oddziały IKN, które miały się stać swoistym zapleczem naukowym w województwach. W województwie organizowano przede wszystkim kursowe doskonalenie nauczycieli, przygotowanie ich do studiów wyższych oraz badania oświatowe zgodnie z planem centrali i potrzebami środowiska. Część pracowników byłych okręgowych ośrodków metodycznych stała się wizytatorami metodykami w kuratoriach oświaty i wychowania, przejmując tam doradztwo metodyczne oraz kontrolę i ocenę pracy nauczyciela.

Do reformy administracji państwowej w 1975 roku w powiatach funkcjonowali wizytatorzy – metodycy przedmiotowi. Można zatem powiedzieć, że z chwilą powołania IKN i jego terenowych oddziałów dokonano zdecydowanego podziału w zakresie doskonalenia nauczycieli. Doskonalenie kursowe powierzono właśnie

IKN i jego oddziałom, natomiast kontrolę i bezpośrednio doradztwo *wizytatorom metodykom przedmiotowym*. Od zmiany ustroju administracyjnego państwa wizytatorzy metodycy działali jedynie w kuratoriach oświaty i wychowania. Zachowali oni status nauczyciela i obowiązek pracy dydaktycznej przez 2–6 godzin tygodniowo. Pozostawali na etatach szkół, w których organizowano dla nich gabinety, ale podlegali wicekuratorom oświaty i wychowania. Na jednego wizytatora – metodyka przypadało około 250–350 nauczycieli. Przyjęto, że na działalność związaną z bezpośrednią pracą z nauczycielami powinni oni poświęcać około 60 % swego czasu pracy, na pracę koncepcyjną i opracowywanie materiałów – 10 %, na samokształcenie około 10 %, na realizację własnych zadań dydaktycznych od 5 % do 15 % tego czasu [18]. Wizytatorzy – metodycy pełnili funkcję: doradczą, realizowaną w formie wizyt u nauczycieli, motywacyjno – stymulacyjną, polegającą na inspirowaniu nauczycieli do doskonalenia własnej pracy, informacyjno – organizatorską oraz kontrolno – oceniającą.

Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 19 listopada 1973 roku powołano *Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Sulejówku k. Warszawy* [26], Centrum to było wyspecjalizowanym ośrodkiem Instytutu Kształcenia Nauczycieli im. Wł. Spasowskiego, który prowadził działalność dydaktyczną i naukową związaną z doskonaleniem zawodowym nauczycieli, a w szczególności pracowników oświaty powołanych do pełnienia funkcji kierowniczych. Do zadań tego Centrum należało w szczególności: prowadzenie studiów podyplomowych, studiów i kursów doskonalenia nauczycieli w zakresie dyscyplin objętych specjalnością Centrum oraz współdziałanie z odpowiednimi instytucjami we wdrażaniu wyników badań i nowych programów nauczania, a także pomocy dydaktycznych,

Na początku lat osiemdziesiątych powrócono znowu do jednolitego systemu doskonalenia nauczycieli, realizując je w różnych formach, ale przez tę samą jednostkę organizacyjną, tj. *oddziały doskonalenia nauczycieli* [26]. Niezadowolenie z pracy metodyków, które było dość powszechne w końcu lat siedemdziesiątych spowodowało, że Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 28 maja 1981 roku celem niesienia pomocy nauczycielowi w pracy dydaktycznej i wychowawczej powołano *nauczycieli metodyków* [26]. Faktycznie byli to przemianowani wizytatorzy metodycy. Nauczyciela metodyka powoływał na czas nieokreślony kurator oświaty i wychowania na wniosek właściwego terenowo dyrektora oddziału doskonalenia nauczycieli IKN im. Wł. Spasowskiego.

Nauczyciele metodycy realizowali swoje zadania w dwóch zakresach: w szkole lub w innej placówce oświatowo-wychowawczej oraz w procesie doskonalenia organizowanym przez IKN i jego oddziały. W szkołach lub innych placówkach oświatowo-wychowawczych do zadań nauczyciela metodyka należało prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych i organizowanie i prowadzenie wzorcowej pracowni - gabinetu metodycznego. Zadania tych nauczycieli – metodyków sprowadzały się w szczególności do: organizowania otwartych lekcji i zajęcia, hospitowania lekcji i zajęć nauczycieli z podległych mu zespołów metodycznych, organizowania konferencji przedmiotowych oraz zbiorowych i indywidualnych konsultacji a także opracowywania materiałów metodycznych dla nauczycieli.

Nauczyciele metodycy, aby sprostać tym zadaniom, zobowiązani byli do ciągłego doskonalenia własnego warsztatu pracy, poprzez samokształcenie oraz udział w seminariach naukowo-dydaktycznych, konsultacjach, kursach, kursokonferencjach naukowo -dydaktycznych, w pracach doraźnie powoływanych zespołów problemowych organizowanych przez IKN w Warszawie.

Doskonalenie nauczycieli w Polsce po 1989 roku

Lata dziewięćdziesiąte i związane z nimi przeobrażenia społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe spowodowały zmiany ilościowe i jakościowe w systemie kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce nadając mu nowy wymiar. Po roku 1989 edukacja nauczycielska znalazła się w sytuacji konieczności dokonania zasadniczych i niezbędnych zmian. Był to czas transformacji ustrojowej, charakteryzujący się między innymi demokratyzacją oświaty oraz poszukiwaniem nowej filozofii edukacyjnej. Wprowadzona Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku ograniczyła przede wszystkim centralizm edukacyjny i zwiększyła stopień demokratyzacji szkoły i jej uspołecznienia [29]. W związku z tym zwiększyła się autonomia nauczycieli, wyrażona swobodą w decydowaniu o poszczególnych elementach systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. Dopuszczono możliwość tworzenia szkół i klas autorskich, autorskich programów nauczania, możliwość wyboru przez nauczycieli programów, podręczników, różnicowania treści kształcenia. Wszystko to spowodowało, że nauczycielom stawiano coraz większe wymagania. Zarysowała się więc wyraźnie potrzeba innego nauczyciela, a więc i innego jego kształcenia i doskonalenia zawodowego. Ważnym elementem profesji nauczycielskiej stała się refleksyjność, twórczość i samokształcenie oraz ustawiczny rozwój zawodowy.

W styczniu 1991 roku uległo likwidacji Centrum Doskonalenia Nauczycieli wraz z jego oddziałami i od tego momentu wojewódzkie ośrodki metodyczne stały się jedyną wyspecjalizowaną placówką oświatową w dziedzinie organizacji i prowadzenia doskonalenia zawodowego nauczycieli, informacji pedagogicznej, koordynacji działalności doradców metodycznych oraz doradztwa merytoryczno-metodycznego i organizacyjnego na terenie województwa.

Na przestrzeni ostatnich trzech dekad uwarunkowania prawne doskonalenia nauczycieli w Polsce ulegały zmianom adekwatnie do zaistniałej sytuacji politycznej oświatowej [30]. Wzrosła ranga, szczególnie tych placówek, które dążyły do poddawania się akredytacji. Systematycznie rosła też liczba placówek niepublicznych.

Obecnie doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce nie jest obowiązkowe, jednak jest niezbędne z punktu widzenia stopni awansu zawodowego, wprowadzonego od 6 kwietnia 2000 roku, które zastąpiły dotychczasowe stopnie specjalizacji zawodowej, a mianowicie: 1) nauczyciel stażysta, 2) nauczyciel kontraktowy, 3) nauczyciel mianowany, 4) nauczyciel dyplomowany [31; 32; 33]. Prowadzone jest dwutorowo, jako doksztalcanie i jako doskonalenie zawodowe. Doksztalcanie obejmuje takie formy, które dają nauczycielowi możliwość zdobycia wyższego wykształcenia lub dodatkowych kwalifikacji, a doskonalenie zawodowe obejmuje te formy, które pozwalają na wzbogacenie warsztatu nauczycieli w ramach już posiadanych kwalifikacji.

Analizując krajobraz instytucjonalnego zaangażowania w doskonalenie nauczycielskich kompetencji trzeba podkreślić duży udział form, które dają dodatkowe kwalifikacje i uprawnienia zawodowe, czyli studiów podyplomowych i kursów kwalifikacyjnych. Studia podyplomowe, chociaż od dawna obecne w edukacji nauczycielskiej, w zasadzie dopiero w kontekście reformy oświatowej z 1999 roku oraz w wyniku przełamania monopolu państwowej edukacji nabrały znaczenia i rozmachu [1; 5; 15; 16; 17]. Do tego czasu – jak wynika z badań – udział nauczycieli w studiach podyplomowych wynosił zaledwie 3% i miały one częściej charakter doskonalący aniżeli promocyjny [7]. Dzisiaj studia podyplomowe uważane są za główny czynnik optymalizacji współczesnego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli [15]. Na przestrzeni lat zmieniły się też charakter i proporcje tych studiów. Studia o charakterze doskonalącym, renowacyjnym zostały zdominowane przez studia o charakterze promocyjnym, dającym nowe kwalifikacje zawodowe.

Równie popularne są kursy kwalifikacyjne, dające – podobnie jak studia podyplomowe o charakterze promocyjnym – dodatkowe uprawnienia, np. instruktora, edukatora, doradcy zawodowego, związane z organizacją i zarządzaniem w oświacie na różnych jej szczeblach, realizacją ścieżek edukacyjnych, wychowania do życia w rodzinie, z zakresu bibliotekoznawstwa itp.

Kolejną płaszczyzną doskonalenia zawodowego jest wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli (WDN). Podstawowymi formami realizacji WDN w szkołach są spotkania rad pedagogicznych, zespołów przedmiotowych, szkoleniowych itp., w których nauczyciele uczestniczą w różny sposób. Są oni inicjatorami i organizatorami takich spotkań, wygłaszają referaty o różnej problematyce, bywa, że są tylko biernymi słuchaczami. Nauczyciele korzystając z potencjału własnego (nauczycieli szkoły) bądź zapraszając ekspertów spoza szkoły, przyczyniają się też do popularyzacji wiedzy, umiejętności, doświadczeń. Nauczyciele w ramach WDN tworzą też autorskie programy dydaktyczne, wychowawczo-profilaktyczne i inne. Realizowane w szkole wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli jest formułą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły.

Ostatnią współczesną sferą doskonalenia zawodowego są działania samokształceniowe nauczycieli, które jednak najtrudniej zbadać i ocenić. Należą do nich: systematyczne czytanie literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron (witryn) internetowych, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymianę doświadczeń i wiedzy w czasie służbowych, prywatnych spotkań i rozmów, współpracę z uczelniami, członkostwo w organizacjach i stowarzyszeniach związanych z edukacją, nauczaniem przedmiotem, a także doskonalenie specyficznych, niezbędnych w nauczonym przedmiocie, sprawności – gra na instrumencie, śpiew w chórze, zespole, ponadto udział w stowarzyszeniach specjalistów przedmiotowych itp.

Jeżeli chodzi o proporcje różnych form doskonalenia zawodowego, w literaturze generalnie bardziej eksponowane są instytucjonalne jego formy [12]. Na pewno wpływ na ten fakt ma zapewne wyższa ranga tego rodzaju form edukacji. Ponadto są one bardziej wymierne, bo zakończone certyfikatem, często dają dodatkowe uprawnienia i kwalifikacje, których nie otrzymuje się np. za pracę na rzecz szkoły. Większe zaangażowanie nauczycieli w instytucjonalne formy edukacji można tłumaczyć również w ten sposób, że prawdopodobnie młodzi nauczyciele ucząc się i adaptując do warunków pracy (tworząc swój warsztat i koncepcję nauczania), znacznie częściej szukają pomocy na zewnątrz, niż wśród swoich starszych koleżanek i kolegów. Również

zaawansowani stażem nauczyciele, prawdopodobnie chcąc odnaleźć się w nowej rzeczywistości, również szukają pomocy poza szkołą.

Podsumowanie. Zawód nauczyciela, jak żaden inny, wymaga systematycznego doskonalenia i doksztalcania. Warunkiem utrzymania sprawności zawodowej jest bowiem systematyczna aktualizacja wiedzy i umiejętności pedagogicznych, zgodnie ze zmieniającymi się wymaganiami w dziedzinie kształcenia i wychowania. Nauczyciele w zasadzie zawsze mieli świadomość i uznawali doskonalenie zawodowe za ważny czynnik własnego rozwoju. Naprzeciw takim potrzebom wychodziło również państwo i władze oświatowe powołując różnorodne instytucjonalne formy tego doskonalenia.

Współczesne doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce jest także wielowątkowe, zarówno o charakterze instytucjonalnym, jak i pozainstytucjonalnym. Choć w ostatnich dekadach zwiększyła się aktywność autoedukacyjna nauczycieli, to jednak wciąż dominują instytucjonalne formy doskonalące warsztatowo-metodyczne umiejętności i kompetencje. Nauczyciele generalnie wiążą swój rozwój i doskonalenie zawodowe przede wszystkim z przyrostem kompetencji technicznych (metodycznych), oczekując od instytucji powołanych do wspomaganiania ich w rozwoju takich właśnie działań, a od rynku edukacji nauczycielskiej głównie tego typu ofert [8] ma różne przyczyny. Jednym z powodów jest – jak zauważa T. Hejnicka-Bezwińska – *praktyka nadmiernego eksponowania pomiaru dydaktycznego jako narzędzia oceny jakości pracy nauczycieli i szkoły oraz publicystyczna akcja rangowania instytucji edukacyjnych, szczególnie szkół średnich i szkół wyższych* [4, s. 17].

Traktowane instrumentalnie doskonalenie zawodowe, niestety ale w ograniczonym stopniu spełnia rolę stymulatora w rozwoju zawodowym nauczyciela. Dlatego konieczne jest podejmowanie różnorodnych działań zmierzających do podtrzymania motywacji do rozwoju i doskonalenia się zawodowego nauczyciela. Ważna rola przypada tutaj m.in. dyrektorom szkół (placówek), jednakże rozwój zawodowy nauczyciela w coraz większym stopniu wymaga organizowania korzystnych warunków instytucjonalnych. Ich wpływ będzie jednak tylko częściowy, jeśli nauczyciel nie będzie chciał i umiał kierować własnym rozwojem, kształceniem i doskonaleniem. Proces progresywnych zmian w pełnieniu ról zawodowych wymaga zatem nie tylko sterowania z zewnątrz, m.in. przez działanie władz oświatowych i dyrekcji szkół (placówek), ale również aktywności samego nauczyciela - akceptowania przez niego tych wartości i dążeń, które służą samorozwojowi.

Konkludując, doskonalenie zawodowe jeżeli wynika z autentycznych, autoedukacyjnych potrzeb, «z nadania własnego» [9], może stanowić «czynnik wsparcia» w dążeniu nauczyciela do twórczej zmiany w swojej pracy, jest bowiem *nie tylko instrumentem ciągłej odnowy kwalifikacji, ale może być skutecznym środkiem zapobiegania procesom wypalania zawodowego nauczyciela i terapią na już zaistniałe objawy takiego zniechęcenia i utraty motywacji* [10, s. 36].

References

1. Chmielewska, J. (2003). *Meandry kwalifikacji nauczycielskich w kontekście reformy oświatowej*. W: H. Kwiatkowska i T. Lewowicki (red.), *Spoleczno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
2. Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor s.c.
3. Day, C. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
4. Hejnicka-Bezwińska, T. (2000). *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
5. Kosiba, G. (2003). *Motywy, oczekiwania i postawy zawodowe nauczycieli podejmujących kształcenie na studiach podyplomowych w zakresie wychowania fizycznego*, *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 147–164.
6. Krawcewicz, S. (1976). *Kształcenie ustawiczne nauczycieli*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
7. Kuźma, J. (1991). *Problematyka i wyniki badań zespołowych na temat optymalizacji systemu pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*. W: J. Kuźma (red.), *System pedagogicznego kształcenia, doksztalcania i doskonalenia nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
8. Kwaśnica, R. (1995). *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*, *Studia Pedagogiczne*, 61.
9. Kwiatkowska, H. (2007). *Tożsamość nauczycieli – dylematyczność relacji podmiotowość – przedmiotowość*. W: R. Kwiecińska, S. Kowal, M. Szymański (red.), *Nauczyciel – Tożsamość – Rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
10. Kwieciński, Z. (1998). *Zmienić kształcenie nauczycieli*. W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska i S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».
11. Miąso, J. (red.) *Historia wychowania. Wiek XX*, Warszawa, 1984.

12. Paprotna, G. (2005). *Przemiany wychowania przedszkolnego jako uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*. W: H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls».
13. Ratajek, Z. (1987). *Przemiany w doskonaleniu nauczycieli w okresie 40-lecia 1945–1985* [w:] *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli w 40- leciu PRL*, (red.) E. Starzyński. Warszawa.
14. Ratuś, B. (1974). *Licea pedagogiczne w Polsce Ludowej 1944–1970*. Warszawa; Poznań: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
15. Szymański, M. S. (2003). *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 5–17.
16. Wereszczyński, K. (2004). *Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli*. W: J. Pólturzycki i R. Góralska (red.), *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock; Toruń: Wydawnictwo Instytutu Eksploatacji.
17. Wiśniewska, E. (2012.) *Studia podyplomowe formą edukacji ustawicznej nauczycieli*, (w:) *Edukacja jako całościowe doświadczenie pod redakcją naukową J. Piekarskiego, L. Tomaszewskiej, A. Głowi, Wydawnictwo PWSZ w Płocku*.
18. Wróbel, M (1988). *Doradztwo metodyczne w polskim systemie oświatowym*. Warszawa.
19. Dz. Urz. Resortu Oświaty 1945, nr 62.
20. Dz. Urz. Min. Ośw. 1945, nr 7.
21. Dz. Urz. Min. Ośw. 1948, nr 11, poz. 197.
22. Dz. Urz. Min. Ośw. 1951, nr 12, poz. 193.
23. Dz. Urz. Min. Ośw. 1957, nr 15, poz. 190.
24. Dz. Urz. Min. Ośw. 1960, nr 3, poz. 31.
25. Dz. U. 1972, nr 24, poz. 172.
26. Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. 1973, nr 16, poz. 140.
27. Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. 1981, nr 6, poz. 42.
28. Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. 1982, nr 1, poz. 6.
29. Dz. U. 1991, nr 95, poz. 425.
30. Rozporządzenie MENiS z dnia 23 kwietnia 2003 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2003 r., Nr 84, poz. 779.
31. Rozporządzenie MEN z dnia 19 listopada 2009 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli,
32. Rozporządzenie MEN z dnia 26 października 2012 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz. U. z 2012 r, poz. 1196.
33. Rozporządzenie MEN z dnia 29 września 2016 roku w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli , Dz. U. z 2016 r., poz. 1591.

Стаття надійшла до редакції 28.11.2020 р.