




Umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a prestiż zawodu nauczyciela



Umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a prestiż zawodu nauczyciela

Henryk Domański

Monika Staszewicz

Dominika Walczak

Warszawa 2023

Autorzy:

prof. dr hab. Henryk Domański, dr Monika Staszewicz, dr Dominika Walczak

Recenzentka:

dr hab. Barbara Worek, prof. UJ

Redakcja językowa:

Monika Niewielska

Copyright© Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023

Wzór cytowania:

Domański, H., Staszewicz, M., Walczak, D. (2023). Umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a prestiż zawodu nauczyciela. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

ISBN: 978-83-67385-44-2

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 241 71 00; www.ibe.edu.pl



Niniejsza monografia została sfinansowana z projektu: „Wsparcie rozwoju ZSK w szczególności na poziomie regionalnym poprzez wdrażanie rozwiązań i inicjatyw skierowanych do użytkowników końcowych systemu – ZSK 4” finansowanego z Programu Operacyjnego Wiedza – Edukacja – Rozwój, nr POWR.02.13.00-00-0001/19.

Egzemplarz bezpłatny




Podziękowania

Do powstania tej publikacji bezpośrednio przyczynili się nauczyciele, dyrektorzy szkół i przedszkoli, pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli oraz kuratoriów oświaty, którzy zdecydowali się podzielić z nami swoimi doświadczeniami, radościami i trudnościami w codziennej pracy zawodowej, za co im serdecznie dziękujemy i niezmiennie życzymy dalszych sukcesów!

Spis treści

Podziękowania	4
Spis treści	5
Wstęp	7
1. Umiejętności jako klucz rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego	10
1.1. Idea uczenia się przez całe życie	10
1.2. Definicja i znaczenie umiejętności	17
1.3. Europejska polityka na rzecz rozwoju umiejętności	19
1.4. Umiejętności przyszłości	21
2. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030) jako kierunek rozwoju zawodowego nauczycieli	31
2.1. Geneza i cele Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030	32
2.2. Znaczenie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030	34
2.3. Logika i struktura Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030	36
3. Umiejętności nauczyciela a realia pracy w zawodzie	52
3.1. Model umiejętności nauczyciela w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a zebrane głosy środowiska nauczycielskiego i wybrane wyniki badań nauczycieli	53
3.2. Model umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a reakcje uczestników seminariów	78
4. Umiejętności nauczycieli jako czynnik budowania prestiżu zawodu nauczyciela	81
4.1. Rola i znaczenie prestiżu zawodu nauczyciela	82
4.2. Przemiany w hierarchii prestiżu zawodów w Polsce	84



4.3. Wzmacnianie prestiżu nauczycieli	89
Zakończenie	94
Bibliografia	97
Aneks.....	101
Notki o autorach	105

Wstęp

Dyskusje wokół umiejętności nauczycieli toczą się nieprzerwanie od wielu lat. Powstało też wiele publikacji dotyczących kształcenia, doskonalenia i rozwoju umiejętności kadry pedagogicznej. Jako autorzy tej publikacji sami niejednokrotnie zabieraliśmy głos w toczącej się debacie, podejmowaliśmy niezliczone rozmowy z nauczycielami, dyrektorami szkół, doradcami metodycznymi czy konsultantami placówek doskonalenia nauczycieli. Tym, co wyróżnia naszą publikację, jest wykorzystanie w dyskusji o umiejętnościach nauczycieli zapisów fundamentalnego dla rozwoju umiejętności dokumentu krajowego, jakim jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (MEN, 2019; MEiN 2020) oraz wskazanie znaczenia umiejętności dla budowania i wzmocnienia prestiżu zawodu nauczyciela.

Rzeczywistość stawia przed jednostkami i społeczeństwem wiele wyzwań, którym muszą sprostać, aby rozwijać się i funkcjonować. W kontekście dokonujących się ciągle zmian nie ulega wątpliwości, że kluczowym elementem w życiu człowieka jest proces uczenia się. Uczenie się prowadzi do rozwijania umiejętności, które stanowią fundament rozwoju osobistego i społeczno-zawodowego. Zatem pytanie, jakie umiejętności należy uznać za najbardziej istotne w kontekście tego rozwoju, powinno być przedmiotem stałej refleksji i dyskusji w kręgach władz oświatowych, pracodawców, nauczycieli i samych uczących się osób.


Niniejsza publikacja skupia się na analizie polskiej strategii dotyczącej rozwoju umiejętności dzieci, młodzieży i dorosłych, a zatem na zapisach *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* (ZSU 2030). Strategia ta koncentruje się na inwestowaniu w kształcenie i szkolenie na rzecz zdobywania umiejętności i uczenia się przez całe życie. Obejmuje edukację formalną, pozaformalną i uczenie się nieformalne, z uwzględnieniem zapotrzebowania i dostępności w zakresie umiejętności i kwalifikacji ze strony rynku pracy. W *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* szczególną uwagę poświęcono umiejętnościom kadry uczącej w edukacji formalnej, w tym nauczycielom systemu oświaty. W społeczeństwie opartym na ciągłym rozwoju istotne jest kreowanie aktywnych postaw i umiejętności całościowego uczenia. Nauczyciele odgrywają decydującą rolę w rozwijaniu umiejętności uczniów, zarówno

w kontekście wiedzy i umiejętności zawodowych, jak i umiejętności kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Aby sprostać realizowaniu tej roli, nauczyciele muszą posiadać nie tylko fachową wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, ale także umiejętności psychologiczne i pedagogiczne, umożliwiające skuteczne wspieranie uczniów w procesie uczenia oraz umiejętności pozwalające na planowanie własnego rozwoju zawodowego i dbanie o swój dobrostan.

W niniejszej publikacji zaprezentowany został model umiejętności nauczycieli, wprowadzony z zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności*. Model ten zmienia tradycyjne role nauczyciela i ucznia, zachęcając obie strony do aktywnego uczestnictwa w szeroko rozumianym procesie kształcenia oraz dążenia do ciągłego rozwoju. Wprowadzenie tego modelu wymaga zmiany kultury organizacyjnej w szkołach, której celem jest stworzenie środowiska sprzyjającego konstruktywnemu uczeniu się.

W opracowaniu przedstawione zostały rezultaty analizy zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* w kontekście rzeczywistości szkolnej. Obejmują one głosy nauczycieli, doradców metodycznych, konsultantów z placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół oraz władz oświatowych. Celem analizy jest zrozumienie, jakie umiejętności nauczycieli są kluczowe dla osiągnięcia sukcesu w procesie nauczania–uczenia się, a także identyfikacja ewentualnych barier i deficytów umiejętności. Wnioski z przeprowadzonych badań mogą przyczynić się do lepszego wsparcia nauczycieli w rozwoju zawodowym i podniesienia jakości edukacji w oparciu o rzeczywiste potrzeby społeczności szkolnej.

Przedstawione rozważania na temat *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* i wynikającego z niej modelu nauczyciela, a także analiza wybranych badań i wypowiedzi nauczycieli mogą stanowić wkład w projektowanie skutecznego wsparcia nauczycieli w rozwoju ich umiejętności. Ma to kluczowe znaczenie dla podniesienia jakości edukacji w Polsce, a także prestiżu zawodu nauczyciela i pracujących w nim osób. Prestiż jest zjawiskiem mającym wiele znaczeń, pełniącym wiele funkcji – z perspektywy pracy nauczyciela wiele czynników (zarówno formalnych, jak i pozaformalnych) wzmacnia go i osłabia. Uwarunkowaniami formalnymi prestiżu nauczyciela są, między innymi, proces



kształcenia nauczycieli, wymagania kwalifikacyjne, awans zawodowy, poziom wynagrodzeń, oceny pracy nauczycieli i warunki wykonywanej pracy.

Przedstawiliśmy argumenty, że to właśnie rozwój umiejętności i ich wykorzystywanie w pracy zawodowej może być czynnikiem sprzyjającym podniesieniu prestiżu nauczycieli, rozpatrywanego od strony jego odbioru, zwiększeniu satysfakcji z wykonywanych zadań, poczucia sprawstwa, odporności na wszelkiego rodzaju kryzysy, a w konsekwencji podniesieniu różnych aspektów prestiżu – od pozycyjnego, dotyczącego oceny roli zawodowej, do prestiżu zinstytucjonalizowanego, okazywanego nauczycielom na podstawie ugruntowanych zwyczajów i wzorów zachowań. Chodzi o zadbanie nie tylko o rozwój umiejętności pojedynczego nauczyciela, ale i o uzupełniające się nawzajem umiejętności grona pedagogicznego.

1. Umiejętności jako klucz rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego

Wprowadzenie

W obliczu stale zachodzących zmian nie ulega dziś wątpliwościom, że uczenie się jest niezbywalnym elementem biografii człowieka. Zasadniczą konsekwencją uczenia się jest nabywanie i rozwijanie umiejętności. To, jakie umiejętności należy uznać za najbardziej kluczowe z punktu widzenia rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego, powinno stanowić stały temat namysłu i dyskusji władz oświatowych, pracodawców, osób uczących, a przede wszystkim samych uczących się. Właśnie dla tych ostatnich zasadniczą sprawą jest, by wymóg ciągłego rozwoju nie był przez nich postrzegany wyłącznie jako dyktat narzucony przez rynek pracy. Uczenie się nie zawsze jest łatwe i przyjemne, towarzyszy mu duży wysiłek czasowy, inwestycje finansowe, ponoszenie kosztów, konieczność przekraczania barier i ograniczeń mentalnych, pokonywanie własnych słabości, a elementami tego procesu są wymóg konsekwencji i dyscypliny wewnętrznej.

1.1. Idea uczenia się przez całe życie

Idea uczenia się przez całe życie jest efektem dynamicznie zachodzących w XX wieku zmian w życiu gospodarczym, społecznym i w polityce, spowodowanych między innymi narastającymi procesami industrializacji, urbanizacji, informatyzacji, demokratyzacji, indywidualizacji i rosnącego znaczenia konsumpcjonizmu. Zmiany te ostatecznie doprowadziły do przejścia od gospodarki industrialnej do postindustrialnej, wymuszając potrzebę namysłu nad nową rolą edukacji. Istota nowego świata uosabiała się w trzech płaszczyznach: ekonomicznej – przez dominację sfery usług i handlu; technologicznej – poprzez rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacjach; społecznej – przez zmiany w hierarchii społecznej, której kształt zależy od rozwoju technologii i dostępu do wiedzy, a równocześnie je determinuje (Bell, 1973). Idea uczenia się przez całe życie stała się naczelną strategią stymulowania wzrostu gospodarczego, modernizacji struktury

zawodowej, wzrostu gwarancji zatrudnienia, (re)integracji z rynkiem pracy i podnoszenia jakości życia.

Pojęcie uczenia się przez całe życie lub całożyciowego uczenia się zyskało znaczący status pod koniec XX wieku. Pierwszym impulsem do inicjatyw uczenia się przez całe życie był wydany w 1975 roku raport „Uczyć się aby być”, przygotowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Rozwoju Edukacji, której przewodniczył Edgar Faure. W raporcie zawarto między innymi 21 propozycji zasad nowej polityki oświatowej, z których pierwsza głosiła, że każdy człowiek powinien mieć możliwość uczenia się przez całe życie, co powinno być naczelną ideą polityki oświatowej (Faure, 1975). Jeszcze większe znaczenie miał raport pt. „Edukacja, jest w niej ukryty skarb” opracowany przez Międzynarodową Komisję do spraw Edukacji dla XXI wieku UNESCO, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa (Delors, 1998). Zarysowana w raporcie rola edukacji nie powinna sprowadzać się jedynie do przekazywania wiedzy i rozwoju umiejętności. Jej rolą powinno być również wskazywanie postaw prowadzących do ich ustawicznego aktualizowania oraz do pogłębiania wiedzy, wynikających ze zmieniającego się świata. Edukacja powinna być swoistego rodzaju drogowskazem dla indywidualnego rozwoju, szansą na aktywny udział jednostki w życiu społecznym i w rozwoju społeczeństwa uczącego się. Co najważniejsze, edukacja powinna być dostępna dla każdego, w ciągu całego życia.

Nie da się zatem rozmawiać o umiejętnościach bez osadzenia ich w idei uczenia się przez całe życie (*ang. lifelong learning* – LLL). Dziś ta idea oznacza uczenie się obejmujące całe życie człowieka w różnych jego wymiarach, kontekstach i przestrzeniach społecznych (*ang. lifewide learning*). Oznacza przeniesienie punktu ciężkości i odpowiedzialności za zdobywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności z instytucji edukacyjnych na działania podejmowane przez osoby uczące się. Co więcej, uznaje i docenia wagę edukacji pozaformalnej, a także codziennego, potocznego doświadczenia jako okazji do uczenia się i rozwoju. Uczenie się przez całe życie obejmuje zatem wszystkie rodzaje uczenia się i rozwoju osobistego – w formalnym środowisku edukacyjnym oraz w zróżnicowanym środowisku i sytuacjach pozaformalnych. Obejmuje także uczenie się i rozwój, które wynikają z osobistych potrzeb, możliwości, zainteresowań oraz uczenie się, które pojawia się

w trakcie codziennej aktywności. W ideę uczenia się przez całe życie wpisują się zatem edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne.

Edukacja formalna jest definiowana jako edukacja zinstytucjonalizowana, intencjonalna i zaplanowana przez formalne instytucje edukacyjne. Obejmuje kształcenie podstawowe, zawodowe, średnie, wyższe czy kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kształcenie formalne prowadzi do uzyskania kwalifikacji, które są uznawane i rozpoznawane, mają charakter hierarchiczny.

Z kolei edukacja pozaformalna to każda zorganizowana aktywność edukacyjna prowadzona poza formalnym systemem edukacji. Cechą definiującą edukację pozaformalną jest to, że może być ona dodatkiem, alternatywą lub uzupełnieniem edukacji formalnej w procesie uczenia się przez całe życie. Może odbywać się w formie krótkich szkoleń, kursów, warsztatów, seminariów i innych form kształcenia. Może też cechować się różnym poziomem intensywności i wymagać od osób uczących się różnego poziomu zaangażowania.

Do tego dochodzi uczenie się nieformalne. Jest to uzyskiwanie efektów uczenia się poprzez różnego rodzaju aktywność inną niż edukacja formalna i pozaformalna (Sławiński, 2016). Może być intencjonalne, a jednocześnie mniej zorganizowane i ustrukturyzowane niż edukacja formalna i pozaformalna. Może odbywać się poprzez samokształcenie, w pracy, w rodzinie (Eurostat 2016; UNESCO, 2012) lub nieintencjonalne, a zatem odbywać się przy okazji różnych codziennych aktywności.

Istotę tego procesu całościowo ujmuje Giddens (2004, s. 548–549): „w miarę zmian zachodzących w społeczeństwie, transformacji ulegają też tradycyjne przekonania na temat stanowiących jego rdzeń instytucji. Idea edukacji – oznaczającej uporządkowany przekaz wiedzy w formalnych ramach powołanych do tego celu instytucji – ustępuje szerszemu pojęciu »uczenia się«, które odbywa się w różnych kontekstach.” I dalej: „Przejście od »edukacji« do »uczenia się« ma określone konsekwencje. Uczenie się dotyczy ludzi czynnych, ciekawych, którzy potrafią czerpać wiedzę z wielu różnych źródeł, nie tylko zinstytucjonalizowanych form oświaty. Zainteresowanie nauką wynika z przekonania, że umiejętności i wiedzę można zdobywać we wszelkiego rodzaju kontekstach –

z przyjaciółmi i sąsiadami, na seminariach i w muzeach, przy rozmowie w pubie, przez Internet i inne środki przekazu itd.”.

Idea uczenia się przez całe życie kształtowała się i zmieniała na przestrzeni lat, prowadząc do zmian w paradygmacie edukacji. Punktem wyjścia było myślenie i praktykowanie edukacji osadzonej w formalnych instytucjach edukacyjnych, z nadrzędną rolą nauczyciela, bierną rolą ucznia i koniecznością realizacji założonych odgórnie treści. Na kolejnym etapie tego procesu dokonywała się autonomizacja procesów uczenia, będąca efektem słabnącej roli nauczyciela i prowadząca do upodmiotowienia ucznia, czego przejawem był wzrost znaczenia osoby uczącej się zarówno w wyborze form, jak i treści kształcenia (Malewski, 2010, s. 47). Ostatecznie prowadziło to do pęknięcia „homogenicznej fasady edukacji instytucjonalnej” (Field, 2003, s. 62), które polegało przede wszystkim na zniesieniu granic instytucjonalnych, programowych i biograficznych w procesie uczenia się. Zniesienie granic instytucjonalnych sprowadzało się w głównej mierze do wprowadzenia pluralizmu edukacyjnego i korzystania z możliwości uczenia się oferowanych nie tylko w ramach edukacji formalnej, ale także pozaformalnej i uczenia się nieformalnego.

Pojawiła się także możliwość wyboru oferty edukacyjnej w ramach edukacji formalnej, gdzie możliwe do realizacji stały się rozmaite programy nauczania. Edukacja przestała dotyczyć tylko dzieci i młodzieży. Nastąpiło zatem zmniejszenie i osłabienie zaangażowania ludzi w edukację formalną (Field, 2003), co w praktyce oznaczało między innymi utratę jej dominującej pozycji, konieczność rezygnacji z przyjętych i od lat praktykowanych metod, technik i form nauczania na rzecz tych bardziej elastycznych i dopasowanych do możliwości, potrzeb i oczekiwań osób uczących się. Przeniesiony został punkt ciężkości z nauczania w formalnych instytucjach edukacyjnych do indywidualnego uczenia się i procesów edukacyjnych zachodzących w małych grupach społecznych i społecznościach lokalnych (Malewski, 2010), zwiększając tym samym ich potencjał edukacyjny. Rozpoczęła się stopniowa detronizacja monopolu edukacji formalnej i formalnych autorytetów na rzecz dowartościowania indywidualnego doświadczenia zdobywanego w różnych kontekstach edukacyjnych. Doceniono w edukacji jej oddolny charakter, rolę grup społecznych i zachodzących w nich interakcji. Zauważona została autoteliczna wartość edukacji obok jej wartości instrumentalnej. W coraz mniejszym zakresie edukacja oznaczała przymus

poznawczy, za którym stały obietnice „rozwoju zawodowego”, „awansu społecznego” czy „sukcesu życiowego” (Malewski, 2010), a w coraz większym stopniu niosła za sobą samorozwój, satysfakcję, radość z uczenia się.

Zarysowana powyżej idea uczenia się przez całe życie ma jednak różne oblicza. To przedstawione powyżej ma nachylenie optymistyczne. Natomiast w ujęciu krytycznym idea LLL może być traktowana jako mechanizm władzy i kontroli, selekcji i wykluczenia, a nawet opresji niektórych grup społecznych i jednostek. Uczenie się przez całe życie poddane jest prymatowi polityki i rynku pracy, co oznacza, że jest jego narzędziem, które pozwala na dowolne modelowanie jednostek w zależności od zmieniających się wymagań rynku pracy. W ten sposób jednostka staje się kapitałem, którego rozwój należy strategicznie planować, w który należy nieustannie inwestować i którym trzeba zarządzać (Pluskota, Staszewicz, 2014). Jednostki jako wartości rynkowe nie są jednak sobie równe. Tym, co je przede wszystkim różnicuje, są jakość i efekty poniesionych inwestycji, które skutkują różnorodnymi zasobami umiejętności i wynikających z tego korzyści. Wszystko to „sprawia, że niektórzy ludzie są traktowani jako bardziej »pożądani« niż inni (Coffield, 1999), podczas gdy inni zostają wykluczeni z gry rynkowej.

Rynkowe zapotrzebowanie na określone umiejętności wymusiły ilościowy i jakościowy rozwój rynku edukacyjnego. W teorii dla wszystkich zainteresowanych pojawiła się nagle możliwość skorzystania, a co więcej – wyboru preferowanej usługi edukacyjnej. W praktyce jednak dostęp do wysokiej jakości usług edukacyjnych był regulowany gęstym sitem selekcji między innymi ze względu na pochodzenie społeczne i związane z nim posiadanie kapitału ludzkiego, kulturowego, społecznego czy ekonomicznego jednostki. Równocześnie wraz z ilościową ekspansją usług edukacyjnych nastąpiło zaostrzenie ich stratyfikacji na lepsze i gorsze (Domański, 2005).

W konsekwencji oznaczało to pojawienie się dwóch odrębnych światów, które wyostrzają hierarchię społeczną. Pierwszy z nich ma nieograniczony dostęp do cenionych rynkowo usług edukacyjnych, przekładający się na rozwój wysoko pożądanym na rynku pracy umiejętności. Jest luksusem, na który pozwolić może sobie relatywnie wąska, uprzywilejowana elita. W drugim znajdują się ci, których nakłady na edukację nie mają szans przełożyć się na sukces rynkowy. Cały ich wysiłek w inwestycje związane z kształceniem

bliski jest iluzji i ideologicznej fikcji – fikcją jest zasada merytokracji, czyli wynagradzanie odpowiednio do „zasług”, również edukacyjnych.

Idea całożyciowego uczenia się przerzuciła na jednostki odpowiedzialność za rozwój umiejętności. Jednak nie wszyscy są w stanie sprostać temu wyzwaniu, co wynika z wielu uwarunkowań związanych m.in. z niejednakową socjalizacją i „kapitałami” rodziców. Pomimo tego, ludzie utwierdzają się w przekonaniu, choć niekoniecznie ma ono odzwierciedlenie w postawach, że muszą permanentnie inwestować we własny rozwój, a całożyciowa aktywność edukacyjna zwieńczona będzie zajmowaniem wysokich pozycji na drabinie hierarchii społecznej. Podtrzymywanie tego przekonania jest również korzystne z punktu widzenia instytucji edukacyjnych. Zapewnia im stałą sprzedaż produktów i niesłabnący rozwój tego sektora (Pluskota, Staszewicz, 2014).

Idea uczenia się przez całe życie niesie za sobą obietnicę upodmiotowienia i emancypacji jednostki, czemu z kolei przeczy jej instrumentalny charakter. Według niektórych interpretacji, cele instrumentalny i emancypacyjny są nie do pogodzenia, złudzeniem jest edukacja oparta jednocześnie na obu. Niemożliwe jest bowiem wyposażenie jednostki w umiejętności pozwalające na sprawne funkcjonowanie w zastanej rzeczywistości i jednocześnie stwarzanie jej możliwości wyzwolenia się z niej (Alheit, 2002). Idea uczenia się przez całe życie staje się nie tyle wyborem, co koniecznością zarówno na drodze do osiągnięcia indywidualnego sukcesu w życiu osobistym, jak i w życiu zawodowym, przy ciągle zmieniającym się rynku pracy, presji pozostawania atrakcyjnym i użytecznym pracownikiem do późnej starości.

Ewa Solarczyk-Ambroziak zwraca uwagę na dodatkowy, istotny i niepokojący aspekt związany z podejściem rynkowym do uczenia się przez całe życie, a mianowicie na przemianę tożsamości jednostek. Otóż podkreśla ona, że przeniesienie odpowiedzialności za uczenie się z państwa na jednostkę wiązało się ze zmianą celu uczenia się, który obecnie skupia się głównie na zaspokajaniu potrzeb rynku pracy, a nie na indywidualnych potrzebach jednostki. Autorka zauważa, że obecny dyskurs dotyczący „dostępu” do różnych form kształcenia i „orientacji na uczącego się” jest związany z humanistycznym podejściem do procesu uczenia się oraz z dyskursem dotyczącym sprawiedliwości społecznej. Przy czym ta deklaracyjna „orientacja na uczącego się”, wraz z przesunięciem nacisku z kształcenia na

uczenie się, nie zawsze jest wyrazem humanistycznego, andragogicznego podejścia do procesu uczenia się. Obecnie podmiotowość i decyzyjność jednostki zastąpiły narzucone cele edukacyjne. Kluczową kwestią jest skupienie się na wynikach, a nie na samym procesie uczenia się.

W rezultacie jednostki dążą do konstruowania nowych, jednostkowych tożsamości, które lepiej odpowiadają na wymagania i społeczne oczekiwania. Dodatkowo takie ustawienie priorytetów nie jest postrzegane przez jednostki jako przymus czy opresja, ale raczej jako szansa na odnalezienie się w świecie dynamicznych zmian społecznych i gospodarczych oraz jako dowód na zdolność do efektywnego reagowania na te zmiany (Solarczyk-Ambrozik, 2018).

Nie zmienia to faktu, że kluczem do urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie jest uwewnętrzniiona potrzeba. Co oznacza, że w ślad za ideą musi iść socjalizacja, której efektem będzie internalizacja tej idei wyrażona w postawie świadomego i aktywnego podejmowania decyzji o własnym, szeroko definiowanym rozwoju. Idea uczenia się przez całe życie wyraża się w akceptacji samostanowienia dorosłych w podejmowaniu decyzji o własnych ścieżkach edukacyjnych i tym samym upodmiotowieniu jednostki, nadaniu jej mocy sprawczej, akceptacji naturalizowania procesów uczenia się (wpisanych w codzienne doświadczenie) oraz różnorodnych środowisk (miejsc), w którym się to dokonuje (Field, 2000).

W efekcie „(...) pedagogia całożyciowego uczenia się usiłuje skolonizować ludzkie życie, wpisując człowieka w konstrukcję wiecznego ucznia. Do osiągnięcia tego nie jest potrzebny nauczyciel, szkoła ani obowiązkowy program nauczania. Wystarczy tylko upowszechnić obraz życia w społeczeństwie ryzyka, nacechować ludzką biografię niepewnością i przygodnością, uświadomić ludziom konieczność prowadzenia elastycznej »polityki życia« i wykształcić potrzebę ustawicznej refleksyjności. Wynikające stąd implikacje zostaną podniesione do rangi norm i będą skłaniać ludzi do postępowania zgodnie z ich nakazami. Z kolei ich nieprzestrzeganie obwarowane jest groźbą biograficznej nieadekwatności, marginalizacją społeczną, wykluczeniem z rynku konsumenta itd. (Malewski, 2010, s. 206)”.

Wydaje się jednak, że podejście rynkowe do idei uczenia się przez całe życie nie stanowi przeciwieństwa samorozwoju, ponieważ oba te podejścia mogą ze sobą współgrać i wzajemnie się uzupełniać. Podejście rynkowe do uczenia się przez całe życie może być

użytecznym narzędziem do osiągnięcia celów samorozwoju. Za jego sprawą istnieje szeroki wybór zasobów edukacyjnych, co pozwala na indywidualne wybory zgodne z jednostkowymi celami i preferencjami. Podejście rynkowe zachęca do przedsiębiorczości i tworzenia własnych szans edukacyjnych. W końcu umiejętność ciągłego uczenia się jest kluczowym czynnikiem sukcesu zawodowego. Osoby, które stale się uczą, są bardziej konkurencyjne na rynku pracy, co może przyczynić się do ich samorozwoju poprzez zdobywanie nowych umiejętności i doświadczenia. Kluczem jest jednak umiejętne połączenie obu podejść w sposób, który najlepiej odpowiada potrzebom i aspiracjom każdej osoby.

Mimo tych przeciwstawnych – czasami – uwarunkowań, myśląc o rozwoju umiejętności nauczycieli w niniejszej publikacji staraliśmy się pokazać pozytywne oblicze idei uczenia się przez całe życie, rozumianej jako szansa na dojście do profesjonalizmu, samorozwoju, samorealizacji i satysfakcji, a jednocześnie jako narzędzie wzmocnienia prestiżu zawodu nauczyciela. W zawód nauczyciela wpisany jest wymóg uczenia się przez całe życie. Nauczyciel bowiem zobowiązany jest doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły, co wynika z ustawowego obowiązku każdego nauczyciela. Udział w doskonaleniu zawodowym jest również niezbędny z punktu widzenia awansu zawodowego i oceny dorobku zawodowego.

1.2. Definicja i znaczenie umiejętności

Idea uczenia się przez całe życie opiera się na permanentnym rozwoju umiejętności. Do tej pory pojęcie umiejętności było składową terminu kompetencje, które w dokumentach Unii Europejskiej definiowane były jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Zgodnie z zaleceniem Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03) umiejętności oznaczają zdolność do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów (Rada Unii Europejskiej, 2017). Z kolei w dokumentach Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (*ang. Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD*) umiejętności definiowane są jako pakiet wiedzy, atrybutów i zdolności, których można się nauczyć, które umożliwiają jednostkom skuteczne

i konsekwentne wykonywanie czynności lub zadań oraz mogą być budowane i rozszerzane przez uczenie się (OECD, 2011). Przyjęta w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* (ZSU 2030) definicja umiejętności koresponduje z wyżej wymienionymi. W ZSU 2030 słowo „umiejętność” oznacza zdolność do prawidłowego i sprawnego wykonywania określonego rodzaju czynności, zadania lub pełnienia funkcji. Przez „prawidłowe wykonywanie” rozumie się wykorzystywanie w działaniu odpowiedniej wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz stosowanie się do norm społecznych, w szczególności odnoszących się do danego rodzaju działalności. Wyrażenie „nabyta zdolność” znaczeniowo odpowiada wprost terminowi „uczenie się”. Każda umiejętność, która została zdobyta w ramach zorganizowanego uczenia się, podczas wykonywania pracy lub dzięki aktywności innego typu, jako „nabyta zdolność”, zawsze jest efektem jakiegoś procesu uczenia się (MEN, 2019, s. 19).

Obecna definicja umiejętności wpisuje się w szeroko rozumianą edukację i jej rolę w życiu człowieka – edukację rozumianą jako edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne. Tak rozumiana edukacja opiera się na rozwijaniu umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych w sposób optymalny i efektywny oraz na twórczym łączeniu różnorodnych umiejętności. Najważniejsze zatem wydaje się przygotowanie obywateli do ciągłego zdobywania nowych umiejętności i wykorzystywania ich zarówno w obecnych, jak i przyszłych zróżnicowanych warunkach w zależności od potrzeb, możliwości i kontekstów. Optymalne i efektywne wykorzystanie potencjału wszystkich obywateli wymaga funkcjonowania systemu rozwijania i wykorzystania umiejętności dzieci, młodzieży, dorosłych niezależnie od różnicujących zmiennych osobowościowych, społecznych i demograficznych.

Dziś nie da się nie dostrzec znaczenia umiejętności w życiu gospodarczym, społecznym i osobistym. Posiadanie przez jednostkę adekwatnych umiejętności przyczynia się do zwiększenia jej aktywności, satysfakcji, poczucia sprawstwa i autonomii, szans na osiągnięcie wysokiej jakości życia w różnych jego obszarach. Bez odpowiedniego inwestowania w umiejętności wzrasta grupa osób, którym grozi wykluczenie społeczne. Konsekwencje są jednak znacznie szersze – mają wymiar społeczny i gospodarczy. Megatrendy, a wśród nich globalizacja, cyfryzacja, postęp technologiczny, zmiany środowiska, trendy demograficzne

wpływają na popyt i podaż rynku pracy, co przekłada się na zmieniające się zapotrzebowanie na umiejętności.

1.3. Europejska polityka na rzecz rozwoju umiejętności

W ramach Umowy Partnerstwa – która jest podstawowym dokumentem określającym współpracę Unii Europejskiej z krajami członkowskimi w zakresie strategii wykorzystania Funduszy Europejskich – kraje Unii Europejskiej zobowiązały się do opracowania strategii na rzecz umiejętności. Wsparcia eksperckiego w tym zakresie krajom członkowskim udziela Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.

Już w 2011 roku OECD opublikowało dokument „OECD Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy” (OECD, 2011), którego celem było wsparcie w przygotowaniu krajowych strategii rozwoju umiejętności uwzględniających:

- szybkie dopasowanie podaży usług edukacyjnych do zmieniającego się popytu na umiejętności;
- jakość i efektywność usług edukacyjnych, w tym zapewnienie, że właściwe umiejętności są nabywane we właściwym czasie, miejscu i w najbardziej efektywny sposób;
- elastyczność oferty – przez umożliwienie ludziom uczenia się tego, co chcą, kiedy chcą i jak chcą;
- możliwość przenoszenia umiejętności; zapewnienie, że umiejętności zdobyte w szkole są udokumentowane w powszechnie akceptowanej i zrozumiałej formie, a umiejętności nabyte w trakcie życia zawodowego są certyfikowane i uznawane na rynku pracy;
- dostępność do edukacji, między innymi poprzez zmniejszenie barier wejścia, takich jak sztywność instytucjonalna, opłaty wstępne, ograniczenia wiekowe;
- łatwość integracji i reintegracji z rynkiem pracy, między innymi poprzez zapewnienie różnorodnych ścieżek wejścia i powrotu na rynek pracy.

Obecnie kraje Unii Europejskiej, co wybrzmiewa w dokumencie pt. „Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności” (Komisja Europejska, 2020), bardziej niż kiedykolwiek potrzebują zmiany paradygmatu w zakresie umiejętności, której efektem będzie odważny program na rzecz umiejętności i zatrudnienia stymulujący transformację ekologiczną i cyfrową oraz zapewniający odbudowę po społeczno-gospodarczych skutkach pandemii COVID-19. Umiejętności i uczenie się przez całe życie mają zasadnicze znaczenie dla długoterminowego i zrównoważonego wzrostu, produktywności i innowacji. Nabycie odpowiednich umiejętności pozwala pracownikom na bardziej efektywną pracę i korzystanie z zaawansowanych technologii, zapobiega niedopasowaniu do rynku pracy i tworzy podstawy dla badań i rozwoju oraz innowacji opartych na przedsiębiorstwach. Posiadanie odpowiednich umiejętności oznacza możliwość łatwiejszego utrzymania zatrudnienia i radzenia sobie w przypadku zmiany pracy. Dla poszczególnych osób poprawa odporności dzięki umiejętnościom oznacza mniejszą zależność od warunków rynkowych i zwiększenie własnego potencjału do radzenia sobie w życiu i w przypadku zmiany pracy. Nowy europejski program na rzecz rozwoju umiejętności ma na celu także: wspieranie zrównoważonej konkurencyjności, zapewnienie sprawiedliwości społecznej i budowanie odporności jednostek. Podstawowym czynnikiem skuteczności nowego programu musi być dostępne dla wszystkich uczenie się przez całe życie, a zasadą przewodnią – zdobywanie umiejętności potrzebnych na danym stanowisku w miejscu pracy. Nowy europejski program na rzecz umiejętności bazuje na przyjętym w 2016 roku „Nowym europejskim programie na rzecz umiejętności” (Komisja Europejska, 2016). Obejmuje on pięć elementów składowych:

- wezwanie do podjęcia wspólnych działań mobilizujących przedsiębiorstwa, partnerów społecznych i zainteresowane strony do zobowiązania się do współpracy, w szczególności w ramach ekosystemów przemysłowych UE i na całej długości łańcuchów wartości;
- określenie jasnej strategii służącej zapewnieniu, że umiejętności prowadzą do znalezienia pracy;
- wsparcie obywateli w budowaniu swoich umiejętności przez całe życie w środowisku, w którym uczenie się przez całe życie jest normą;

- wskazanie środków finansowych, które zostaną przeznaczone na inwestycje w umiejętności;
- wyznaczenie ambitnych celów dotyczących podnoszenia i zmiany kwalifikacji na następne 5 lat (Komisja Europejska, 2016).

Nowy program na rzecz umiejętności stanowi realizację europejskiego filaru praw socjalnych, w szczególności jego pierwszej zasady, która gwarantuje prawo do edukacji włączającej, charakteryzującej się dobrą jakością, szkoleń i uczenia się przez całe życie. Programem tym Komisja Europejska wzywa państwa członkowskie i wszystkie zainteresowane strony do pomocy w przeprowadzeniu rewolucji w zakresie umiejętności, jednocześnie:

- proponując przedsiębiorstwom, partnerom społecznym i innym zainteresowanym stronom współpracę w ramach ambitnego paktu na rzecz umiejętności;
- zachęcając do rozwijania umiejętności dopasowanych do konkretnych stanowisk, dzięki gromadzeniu informacji na temat umiejętności oraz nowoczesnej i dynamicznej ofercie kształcenia i szkolenia, powiązanej bezpośrednio z rynkiem pracy i potrzebami społecznymi;
- zachęcając ludzi do rozwijania swoich umiejętności poprzez opracowywanie innowacyjnych narzędzi, zapewnienie bardziej przystępnych i elastycznych ścieżek uczenia się (Komisja Europejska, 2020).


1.4. Umiejętności przyszłości

Dynamika życia społeczno-gospodarczego i systemu rządzenia wymusza stałą aktualizację zestawu kluczowych umiejętności. W świetle wciąż obowiązujących Zaleceń Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Rada Unii Europejskiej, 2018) duże znaczenie przypisuje się wielu umiejętnościom podstawowym i przekrojowym w ramach każdej z kompetencji kluczowych. Ustanowiono osiem kompetencji kluczowych: (1) kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, (2) w zakresie wielojęzyczności, (3) kompetencje

matematyczne i w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, (4) cyfrowe, (5) osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się, (6) obywatelskie, (7) w zakresie przedsiębiorczości oraz (8) kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej. Kompetencje kluczowe definiowane są jako te, których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa. Rozwijają się one w perspektywie uczenia się przez całe życie, począwszy od wczesnego dzieciństwa przez całe dorosłe życie, za pomocą uczenia się formalnego, pozaformalnego i nieformalnego, we wszystkich kontekstach, w tym w rodzinie, szkole, miejscu pracy, sąsiedztwie i innych społecznościach.

Na kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji składają się takie umiejętności jak: rozumienie i tworzenie informacji, umiejętność czytania i pisania, prawidłowego rozumienia informacji pisemnej wymagającej znajomości słownictwa, gramatyki funkcjonalnej i funkcji języka, komunikowania się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach, a także kontrolowania swojego sposobu komunikowania się i dostosowywania go do wymogów sytuacji. Zaliczane są do nich także umiejętności rozróżniania i wykorzystywania różnych źródeł, poszukiwania, gromadzenia i przetwarzania informacji, wykorzystywania odpowiednich pomocy oraz formułowania i wyrażania swoich argumentów w mowie i piśmie w przekonujący sposób, odpowiednio do kontekstu. Poza tym obejmuje to umiejętność krytycznego myślenia oraz zdolność oceny informacji i pracy z nimi.

Jeśli chodzi o zakres umiejętności składających się na kompetencje w zakresie wielojęzyczności, to pokrywa się on zasadniczo z umiejętnością rozumienia i tworzenia informacji. Są to zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby. Kompetencje te wymagają także znajomości słownictwa i gramatyki funkcjonalnej różnych języków oraz świadomości głównych rodzajów interakcji słownej i rejestrów języka. Istotna jest również znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków.



Kompetencje matematyczne pociągają za sobą umiejętność stosowania podstawowych zasad i procesów matematycznych w codziennych kontekstach prywatnych i zawodowych, a także śledzenia i oceniania ciągów argumentów. Są to umiejętności rozumowania w sposób matematyczny, rozumienia dowodu matematycznego i komunikowania się językiem matematycznym oraz korzystania z odpowiednich pomocy, w tym danych statystycznych i wykresów, a także rozumienia matematycznych aspektów cyfryzacji.

Kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii opierają się na umiejętnościach rozumienia nauki jako procesu badawczego prowadzonego za pomocą konkretnych metod, w tym obserwacji i kontrolowanych eksperymentów, umiejętności wykorzystywania logicznego i racjonalnego myślenia do weryfikowania hipotez, umiejętność wykorzystywania narzędzi i urządzeń technicznych oraz danych naukowych, a także posługiwania się nimi do osiągnięcia celu bądź podjęcia decyzji lub wyciągnięcia wniosku na podstawie dowodów. Elementami tego procesu są również umiejętności rozpoznania zasadniczych cech postępowania naukowego oraz umiejętności przedstawiania wniosków i sposobów rozumowania, które do tych wniosków doprowadziły.

Z kolei w przypadku kompetencji cyfrowych niezbędne są umiejętności korzystania z technologii cyfrowych. Obejmują one zdolność do korzystania z treści cyfrowych, uzyskiwania do nich dostępu, ich filtrowania, oceny, tworzenia, programowania i udostępniania. Konieczne jest tu także posiadanie umiejętności zarządzania informacjami, treściami, danymi i tożsamościami cyfrowymi, możliwości ich ochrony, jak również rozpoznawania i skutecznego wykorzystywania oprogramowania, urządzeń, sztucznej inteligencji lub robotów.

Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się pociągają za sobą umiejętności określania swoich możliwości, koncentracji, radzenia sobie ze złożonością, krytycznej refleksji i podejmowania decyzji. Mieszczą się w tym umiejętność uczenia się i pracy indywidualnej oraz w grupie, a także organizacji nauki, wytrwałość, umiejętność poszukiwania wsparcia, o ile jest to potrzebne, oceny osiągnięć naukowych oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi. Niezbędna jest także umiejętność radzenia sobie z niepewnością i stresem, konstruktywnego porozumiewania się w różnych środowiskach i negocjowania. Kompetencje te obejmują

również umiejętność wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia, a także tworzenia poczucia pewności i empatia.

Umiejętności składające się na kompetencje obywatelskie odnoszą się do zdolności skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmują one krytyczne myślenie i umiejętność całościowego rozwiązywania problemów, a także umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji na wszystkich szczeblach, od lokalnego i krajowego, po międzynarodowy. Jest to również umiejętność krytycznego rozumienia tradycyjnych i nowych mediów, interakcji z nimi, a także znajomość roli i funkcji mediów w społeczeństwach demokratycznych.

Umiejętności w zakresie przedsiębiorczości obejmują zdolność do samodzielnej i zespołowej pracy, mobilizowania zasobów ludzkich oraz prowadzenia działalności gospodarczej. Jest to zdolność do podejmowania decyzji finansowych związanych z kosztem i wartością, zdolność do skutecznego komunikowania się i negocjowania, a także radzenia sobie z niepewnością, dwuznacznością i ryzykiem jako elementami procesu podejmowania świadomych decyzji. Umiejętności te opierają się na kreatywności oraz krytycznej i konstruktywnej refleksji.

W końcu umiejętności składające się na kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej obejmują: zdolność empatycznego wyrażania i interpretowania figuratywnych i abstrakcyjnych idei, doświadczeń i emocji, a także czynienia tego w ramach różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych. Dodatkowymi elementami są tu: zdolność identyfikowania i wykorzystywania możliwości uzyskania wartości osobistej, społecznej lub komercyjnej za pomocą sztuki i innych form kulturalnych oraz zdolność angażowania się w procesy twórcze, zarówno w sposób indywidualny, jak i zespołowy (Rada Unii Europejskiej, 2018).

Niezależnie od zaleceń Rady Unii Europejskiej, funkcjonują Ramy Uczenia się 2030 zaproponowane przez OECD. Opierają się one na trzech kluczowych grupach umiejętności, które stanowią jednocześnie cele rozwojowe stawiane przed osobami uczącymi się. Są to umiejętności:

- poznawcze i metapoznawcze, na przykład umiejętność krytycznego i kreatywnego myślenia, uczenia się i samoregulacji;
- społeczne i emocjonalne, takie jak umiejętność empatii, poczucia własnej skuteczności oraz współpracy;
- praktyczne i fizyczne, na przykład w zakresie korzystania z nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych (OECD, 2018).

Umiejętności poznawcze są zbiorem strategii umożliwiających posługiwanie się językiem i liczbami, rozumowanie oraz nabywanie i przyswajanie wiedzy. Obejmują one umiejętności werbalne, niewerbalne i umiejętności myślenia wyższego rzędu. Umiejętności metapoznawcze to umiejętność uczenia się oraz samoświadomości posiadanej wiedzy, umiejętności, postaw i wartości. Umiejętności społeczne i emocjonalne są zbiorem indywidualnych zdolności przejawiających się w spójnych wzorach myślenia, uczuć i zachowań umożliwiających rozwój, kultywowanie relacji społecznych w domu, szkole, pracy i społeczności lokalnej oraz wypełnianie obowiązków obywatelskich. Do umiejętności praktycznych zaliczana jest zdolność do celowego i adekwatnego stosowania materialnych wytworów użyteczności codziennej, w tym przedmiotów, narzędzi i sprzętów. Z kolei umiejętności fizyczne to przede wszystkim umiejętności życiowe, manualne, związane ze sportem, muzyką, sztuką czy wykorzystaniem narzędzi i sprzętów nowoczesnych technologii cyfrowych (OECD, 2019).

Szeroka perspektywa umiejętności kluczowych z punktu widzenia życia osobistego, społecznego i gospodarczego jest punktem przejścia do umiejętności niezbędnych na rynku pracy. Badanie przeprowadzone przez McKinsey Global Institute (Dondi, Klier, Panier i Schubert, 2021) w roku 2019 pozwoliło wyodrębnić cztery szerokie kategorie umiejętności – kognitywne, interpersonalne, samoprzywództwa i cyfrowe, w ramach których zidentyfikowane zostało 13 odrębnych grup umiejętności należących do poszczególnych kategorii. Są wśród nich 56 kombinacje umiejętności i postaw zwane DELTA (*ang. distinct elements of talent*).

W ramach umiejętności kognitywnych wyodrębniono cztery grupy umiejętności: myślenie krytyczne, komunikacja, elastyczność myślenia, umiejętność planowania i realizowania

różnych sposobów pracy. I tak: umiejętność krytycznego myślenia pozwala na rozwiązywanie złożonych problemów przez ich czynnikową analizę, a także na wyciąganie logicznych wniosków na podstawie faktów i merytorycznej argumentacji. Dotyczy ona także rozpoznawania schematów poznawczych opartych na uprzedzeniach oraz zdolności do identyfikacji, oceny oraz selekcji informacji i faktów niezbędnych do wyciągania logicznych wniosków. Umiejętność komunikacji to zdolność do adekwatnego doboru słów, tonu, gestów do grupy odbiorców. To także umiejętność formułowania i zadawania pytań oraz komunikowania się w sposób syntetyczny. To również takie nastawienie na rozmówcę, które pozwala na jego pełną akceptację. Kolejna grupa umiejętności – elastyczność – pozwala na kreatywne i twórcze myślenie, a także zastosowanie wiedzy w różnych kontekstach. Komponentami tych postaw są zdolność do przyjmowania perspektywy innych osób, bycia otwartym na zmianę, w tym także na uczenie się zarówno w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej, jak i nieformalnego uczenia. Umiejętność planowania i realizowania różnych sposobów pracy odnosi się do przygotowania harmonogramu działań potrzebnych do osiągnięcia określonego celu. Jest to również umiejętność priorytetyzacji zadań i wyboru optymalnego sposobu ich realizacji, pracy iteracyjnej, ciągłego testowania założeń i prototypów, szybkiego tworzenia skutecznych rozwiązań oraz ciągłego doskonalenia i adaptacji do zmieniających się okoliczności (Dondi, Klier, Panier i Schubert, 2021).

Na kategorię umiejętności interpersonalnych składają się takie grupy umiejętności jak: systemy mobilizacji, rozwój relacji i skuteczna praca zespołowa. Umiejętności interpersonalne oznaczają między innymi zdolność do modelowania zachowań innych, identyfikacji ich potrzeb, zainteresowań oraz tworzenia rozwiązań dla obopólnych korzyści. W kategorii tej znajdują się także umiejętności inspirowania innych do urzeczywistnienia stworzonej wizji, idei oraz zarządzania procesami grupowymi z zachowaniem procedur organizacyjnych. W grupie umiejętności pozwalających na rozwój relacji kluczowe są: zdolność zauważania i współodczuwania stanów emocjonalnych innych osób, wzbudzania zaufania poprzez otwartą i szczerą postawę oraz troskę o potrzeby innych, a także bezpośredniość, naturalność i skromność w relacjach. Z kolei skuteczna praca zespołowa opiera się na umiejętności poszanowania i doceniania różnorodności osobowości, rodowodów i doświadczeń oraz wiążącymi się z tym odmiennymi systemami motywacji. Istotne są tu także umiejętności diagnozowania i rozwiązywania konfliktów, dążenia do

osiągnięcia wspólnych celów i skutecznej koordynacji działań. W skutecznej pracy zespołowej niezbędne są umiejętności delegowania działań i decyzji przy jednoczesnym ustaleniu celów i oczekiwań, a także umiejętności coachingu mającego na celu maksymalizację potencjału osobistego i zawodowego członków zespołu (Dondi, Klier, Panier i Schubert, 2021).

Kolejna z czterech grup – umiejętności samoprzywództwa – związana jest ze samoświadomością, samozarządzaniem, przedsiębiorczością i osiąganiem celów. Samoświadomość i samozarządzanie to umiejętności rozpoznawania bodźców i sytuacji, które wywołują reakcje emocjonalne mogące wpływać na podejmowane decyzje. To także umiejętności zarządzania własnymi emocjami, w tym ich kontrolowania, szczególnie w sytuacjach kryzysowych. Dodatkowo są to umiejętności rozpoznawania własnych zasobów i wiary w swoją moc sprawczą, stosowania się do ogólnie przyjętych zasad społecznych i norm moralnych. W ich skład wchodzi również umiejętności utrzymania wysokiej motywacji i zaangażowania w realizowanie długoterminowych celów osobistych. Na grupę umiejętności związanych z przedsiębiorczością składają się umiejętność utrzymania energii i pozytywnego nastawienia w drodze do realizacji postawionego sobie celu, umiejętność podejmowania ryzyka i samodoskonalenia. To także umiejętność niestandardowego i niestereotypowego myślenia oraz przełamywanie myślenia ortodoksyjnego. Do grupy umiejętności pozwalających na osiąganie celów zaliczane są poczucie odpowiedzialności za podejmowane decyzje, działania i osiągnięte cele, umiejętność dobierania środków do zamierzonych celów i wytrwałości w ich realizacji; zdolność przekuwania trudności w wyzwania i skutecznego działania w sytuacjach o dużej niepewności oraz umiejętność autoewaluacji i ciągłego rozwoju (Dondi, Klier, Panier i Schubert, 2021).

Osobną grupę stanowią umiejętności cyfrowe, a wśród nich te związane z biegłością cyfrową i rozumieniem systemów cyfrowych. Jest to kategoria o szerokim zakresie, do której należą: umiejętności korzystania z urządzeń i usług cyfrowych, korzystania z oprogramowania i jego tworzenia, umiejętność rozumienia systemów cyfrowych; aplikowalności rozwiązań cyfrowych w rzeczywistym świecie (wykorzystania ich do zwiększenia efektywności życia codziennego), umiejętność stosowania zasad cyberbezpieczeństwa, aktualizowania wiedzy

z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ang. *information and communication technologies*, ICT) i sztucznej inteligencji (ang. *artificial intelligence*, AI), umiejętność gromadzenia, walidacji i przechowywania danych oraz stosowania etyki cyfrowego świata (Dondi, Klier, Panier i Schubert, 2021). Badania przeprowadzone przez McKinsey Global Institute wyraźnie wskazują, że zapotrzebowanie na umiejętności z zakresu technologii informacyjnych i sztucznej inteligencji będzie wzrastało głównie w wymiarze poznawczym, społecznym i emocjonalnym.

Szczegółowo ujmuje to raport Światowego Forum Ekonomicznego „The future of jobs report 2020” (World Economic Forum, 2020) sporządzony na podstawie badania przeprowadzonego w 26 krajach wśród kadry menadżerskiej dużych lokalnych i międzynarodowych firm, zatrudniających co najmniej 100 pracowników. W oparciu o te dane autorzy raportu wskazują 15 najważniejszych umiejętności na rynku pracy do 2025 roku. Są to:

- analityczne myślenie i innowacyjność;
- aktywne uczenie się i strategie uczenia się;
- kompleksowe rozwiązywanie problemów;
- myślenie krytyczne i analiza;
- kreatywność, oryginalność i inicjatywa;
- przywództwo i wpływ społeczny;
- wykorzystanie, monitorowanie i kontrola technologii;
- projektowanie i programowanie technologii;
- odporność na stres i jego tolerancja, elastyczność;
- rozumowanie, rozwiązywanie problemów i ideacja;
- inteligencja emocjonalna;
- projektowanie pozytywnego doświadczenia (ang. *user experience*);
- orientacja na usługi;
- analiza systemów i ewaluacja;
- perswazja i negocjacje.

Spośród wymienionych najszybciej wzrasta zapotrzebowanie na umiejętności krytycznego myślenia i analizy, rozwiązywania problemów i umiejętności z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wszystkie z wymienionych 15 umiejętności można zaliczyć do czterech kategorii: rozwiązywanie problemów, samozarządzanie, praca z ludźmi, wykorzystywanie technologii i rozwój.

Z analizy tych danych wynika, że w przypadku Polski najbardziej pożądanymi umiejętnościami są:

- kreatywność, oryginalność i inicjatywa;
- aktywne uczenie się i strategię uczenia;
- odporność na stres i jego, tolerancja, elastyczność;
- kompleksowe rozwiązywanie problemów;
- analityczne myślenie i innowacyjność;
- wykorzystanie, monitorowanie i kontrola technologii;
- orientacja na usługi;
- myślenie krytyczne i analiza;
- projektowanie i programowanie technologii;
- rozumowanie, rozwiązywanie problemów i ideacja;
- zarządzanie personelem;
- inteligencja emocjonalna;
- zarządzanie zasobami finansowymi, materialnymi;
- przywództwo i wpływ społeczny;
- instruowanie, mentoring i nauczanie (World Economic Forum, 2020).

Umiejętności poznawcze zdają się nabierać coraz większego znaczenia. W świetle raportu „The Future of Jobs Report 2023” (World Economic Forum, 2023) w 2023 roku, tak samo jak w roku 2020, myślenie analityczne uważane jest za umiejętność kluczową. Drugie miejsce wśród najważniejszych dziesięciu umiejętności zajęła inna umiejętność poznawcza, jaką jest myślenie kreatywne, wyprzedzając trzy kolejne umiejętności dotyczące samoskuteczności, czyli: odporność, elastyczność i zręczność; motywacja i samoświadomość; ciekawość i

uczenie się przez całe życie. Szóste miejsce zajęła umiejętność sprowadzająca się do znajomości technologii, a kolejne – siódme miejsce – rzetelność i dbałość o szczegóły. Trzy ostatnie miejsca należą natomiast do umiejętności związanych z pracą – są to empatia i aktywne słuchanie; przywództwo i wpływ społeczny oraz umiejętność kontroli jakości (World Economic Forum, 2023).

Chociaż trudno byłoby w tym rozdziale wyczerpać wszystkie aspekty rozpatrywane w ramach toczącej się od lat debaty na temat umiejętności pozwalających na podniesienie jakości życia, a zwłaszcza satysfakcji i bezpieczeństwa w życiu osobistym i zawodowym, to prawie wszyscy są zgodni, że żyjemy w permanentnej zmianie, która wymusza ciągłe pozyskiwanie nowych umiejętności w rozmaitych kontekstach uczenia się. Z szerokiego wachlarza umiejętności niezbędne są zwłaszcza umiejętności poznawcze, intrapersonalne, interpersonalne oraz cyfrowe, na co wskazują między innymi powyższe dokumenty Unii Europejskiej i wyniki badań.

Podsumowanie

Całozyciowe uczenie się stało się integralnym elementem losów życiowych, a jego cel przekracza już tradycyjne aspiracje związane jedynie z uzyskaniem dyplomu, stałego zatrudnienia czy stabilnego zawodu. W systemie demokratyczno-rynkowym, wspierającym ten proces, największe znaczenie mają różne formy edukacji: formalna, pozaformalna oraz uczenie się nieformalne.

Edukacja formalna, prowadzona w ramach szkolnictwa tradycyjnego, nadal pełni kluczową rolę w nabywaniu podstawowej wiedzy i umiejętności. Jednak równie ważna staje się edukacja pozaformalna, która umożliwia poszerzenie umiejętności w specyficznych dziedzinach, a także rozwijanie umiejętności praktycznych potrzebnych w karierze zawodowej i życiu codziennym. W tym kontekście kursy, szkolenia czy warsztaty weszły do systemu edukacyjnego jako źródło awansu zawodowego i strategii życiowych. Trzeci element tego procesu, zyskujący coraz większą popularność, tj. uczenie się nieformalne, w coraz większym stopniu zdominowany jest przez nowe metody uczenia, takie jak ogólnodostępne online platformy edukacyjne i aplikacje mobilne. Ich zaletami są elastyczność w dostosowaniu się do indywidualnych potrzeb oraz możliwość nauki

w dowolnym miejscu i czasie. Umożliwia to zdobywanie nowych umiejętności i wiedzy, a nawet certyfikatów, z pominięciem tradycyjnych szkółach i instytucjach edukacyjnych.

Sukces w kontekście całościowego uczenia się nie ogranicza się do ciągłego rozwijania umiejętności. Istotnym elementem jest także tempo, z jakim te umiejętności są nabywane i wykorzystywane praktycznie. Zdolność do szybkiego przyswajania umiejętności i wiedzy może stać się kluczowym czynnikiem determinującym osiągnięcia w różnych dziedzinach życia. Stawianie na ciągłe doskonalenie swoich umiejętności ma również znaczący wpływ na prestiż danego zawodu. Tendencje te są szczególnie widoczne w przypadku nauczycieli, których umiejętności są kluczowe dla kształtowania biografii przyszłych pokoleń.

Nauczyciele, którzy aktywnie uczestniczą w procesie całościowego uczenia się, mogą lepiej przystosować się do dynamicznie zmieniających się potrzeb edukacyjnych i podnieść jakość nauczania, co z kolei wpływa na rozwój i osiągnięcia uczniów.

Podsumowując, należy stwierdzić, że całościowe uczenie się jest obecnie nieodłącznym elementem życia w społeczeństwach korzystających z dobrodziejstw modernizacji, a jego cele wykraczają poza tradycyjne koncepcje edukacyjne. Wykorzystywanie różnorodnych form edukacji, takich jak edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne, oraz zdobywanie nowych umiejętności i wiedzy są kluczowymi czynnikami osobistego rozwoju, sukcesu zawodowego i prestiżu nauczycieli. Strategia ciągłego doskonalenia przynosi zatem nie tylko indywidualne korzyści, ale przyczynia się również do wzrostu gospodarczego i przekształceń społecznych.

2. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030) jako kierunek rozwoju zawodowego nauczycieli

Wprowadzenie

Wraz z przyjęciem perspektywy finansowej Unii Europejskiej na lata 2014–2020 Polska przyjęła zobowiązanie do opracowania strategii na rzecz umiejętności zgodnie z zapisem

rozdziału Umowy Partnerstwa „Cel tematyczny 10. Inwestowanie w kształcenie, szkolenie oraz szkolenie zawodowe na rzecz zdobywania umiejętności i uczenia się przez całe życie”. Stwierdza się w nim, że:

„W Polsce zostanie opracowana zintegrowana strategia rozwoju umiejętności obejmująca cały system edukacji i szkoleń. Strategia powinna obejmować edukację ogólną, zawodową, uczenie się przez całe życie oraz szkolnictwo wyższe. Powinna uwzględniać zarówno stronę popytową (zapotrzebowanie na określone kompetencje i kwalifikacje), jak i podaźową (dostępność kwalifikacji i kompetencji w społeczeństwie). Ponadto powinna zawierać takie elementy jak: metody przewidywania zapotrzebowania na kompetencje i kwalifikacje, ich rozwój, odpowiednie ich dostosowywanie do potrzeb rynku pracy i gospodarki, efektywne ich zastosowanie oraz system zarządzania i koordynacji. Ponadto strategia powinna uwzględniać wymogi związane z modelem społeczno-gospodarczym rozwoju kraju, wyartykułowanym w Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (SOR, 2017). Realizacja strategii może mieć charakter stopniowy i w pierwszej kolejności obejmować: szkolnictwo zawodowe, uczenie się przez całe życie oraz szkolnictwo wyższe” (MFiPR, 2020, s. 150).

2.1. Geneza i cele Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Uzasadnieniem dla opracowania strategii dotyczącej rozwoju umiejętności była konieczność reakcji na dynamicznie zachodzące zmiany społeczne, gospodarcze i środowiskowe, które wywierają presję na ewolucję sposobu myślenia o umiejętnościach. Współczesny kontekst wymaga bowiem nowego podejścia do rozumienia możliwości rozwijania umiejętności, w tym również do określenia odpowiedzialności osób za kształtowanie tych umiejętności oraz do zmiany kultury organizacyjnej w instytucjach zajmujących się ich rozwojem. Społeczeństwa poddane są ciągłej transformacji, będącej efektem dynamicznych zmian technologicznych, społecznych i ekonomicznych. Konsekwencje tych zmian odczuwalne są w wielu dziedzinach, włącznie z rynkiem pracy i rosnącymi wymaganiami wobec pracowników.

W odpowiedzi na te wyzwania konieczne stało się przededefiniowanie i uzupełnienie tradycyjnych koncepcji dotyczących umiejętności, przy uwzględnieniu nowych umiejętności, które są kluczowe w nowoczesnych systemach społecznych. Jednym z kluczowych ogniw tego procesu było więc opracowanie strategii rozwoju umiejętności, która pozwoliłaby na elastyczne podejście do uczenia się i zdobywania nowych umiejętności w miarę zmieniających się potrzeby rynku pracy, wymagań społecznych i zapotrzebowania ze strony jednostek. Istotnym elementem w opracowywanej strategii jest także podkreślenie odpowiedzialności osób uczących się i nauczycieli. Zarówno jednostki, jak i instytucje edukacyjne muszą wziąć na siebie aktywną rolę we wspieraniu procesu rozwoju umiejętności, promowania ciągłego uczenia się i dostosowywania się do tych zmian. Dodatkowo, skuteczne rozwijanie umiejętności zakłada uwzględnienie kultury organizacyjnej instytucji edukacyjnych promujących otwartość na innowacje, wspierających zaangażowanie jednostek w procesy uczenia się oraz kreujących środowisko zachęcające do rozwoju i doskonalenia umiejętności. Konieczne stało się nowe myślenie o umiejętnościach, uwzględniające dynamikę tych zmian. Opracowanie strategii rozwoju umiejętności było więc kluczowe dla skutecznego funkcjonowania w nowoczesnym systemie społecznym.

W praktyce oznaczało to rozpoczęcie prac nad *Zintegrowaną Strategią Umiejętności 2030* (ZSU 2030), w które – w ramach wsparcia eksperckiego – włączył się Instytut Badań Edukacyjnych. Zadaniem ekspertów IBE było opracowanie dokumentu *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, w tym przeprowadzenie badań i analiz, seminariów i warsztatów oraz konsultacji na temat wyzwań związanych z kształtowaniem, rozwojem i monitorowaniem umiejętności w kraju przy uwzględnieniu potrzeb wszystkich resortów i głównych grup interesariuszy. Podkreślić należy, że zaplanowany od samego początku sposób prac nad ZSU 2030 zakładał dialog i ścisłą współpracę z podmiotami prowadzącymi działania na rzecz rozwoju umiejętności dzieci, młodzieży, dorosłych. Ostatecznie dokument ZSU 2030 został opracowany w wyniku szerokich konsultacji z uwzględnieniem wymogów wynikających z Umowy Partnerstwa. W efekcie prowadzonych prac, 25 stycznia 2019 roku Rada Ministrów przyjęła dokument *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna)* (MEN, 2019). Drugim dokumentem była przyjęta 28 grudnia 2020 roku – *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie* (MEiN, 2020).

2.2. Znaczenie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

W *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* określono ramy strategiczne polityki na rzecz rozwoju umiejętności, której efektem końcowym ma być wzmocnienie kapitału społecznego, włączenie społeczne, wzrost gospodarczy i osiągnięcie wysokiej jakości życia. Realizacja tych celów opiera się na sześciu obszarach priorytetowych:

1. podnoszeniu poziomu umiejętności kluczowych u dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
2. rozwijaniu i upowszechnianiu kultury uczenia się nastawionej na aktywny i ciągły rozwój umiejętności;
3. zwiększeniu udziału pracodawców w rozwoju i lepszym wykorzystaniu umiejętności;
4. budowaniu efektywnego systemu diagnozowania i informowania o obecnym stanie i zapotrzebowaniu na umiejętności;
5. wypracowaniu skutecznych i trwałych mechanizmów współpracy i koordynacji międzyresortowej oraz międzysektorowej w zakresie rozwoju umiejętności;
6. wyrównywaniu szans w dostępie do rozwoju i możliwości wykorzystania umiejętności (MEN, 2019).

Urzeczywistnienie powyższych priorytetów ma przyczynić się do rozwoju umiejętności adekwatnych do potrzeb osób uczących się, społeczeństwa i gospodarki oraz lepszej koordynacji działań zaangażowanych stron na rzecz rozwoju umiejętności.

ZSU 2030 zawiera wytyczne umożliwiające interesariuszom zaangażowanym w procesy nabywania i rozwijania umiejętności skuteczne działanie, oraz otwiera możliwości dla:

- „zaprojektowania spójnej polityki na rzecz kształtowania i rozwijania umiejętności w myśl idei uczenia się przez całe życie,
- skoordynowania działań zaangażowanych stron na rzecz umiejętności,

- zwiększenia aktywności edukacyjnej i zawodowej we wszystkich grupach społecznych, zwłaszcza wśród osób o niskich umiejętnościach lub narażonych na wykluczenie społeczne,
- wzmocnienia świadomości na temat znaczenia umiejętności dla osiągnięcia korzyści indywidualnych i makrosystemowych,
- zapewnienia równego dostępu do informacji o zasobach umiejętności i zapotrzebowania na nie, doradztwa edukacyjnego i zawodowego oraz ofert edukacyjnych i szkoleniowych związanych z rozwojem umiejętności” (MEN, 2019, s. 22).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 posiada status polityki publicznej na mocy Ustawy z dnia 15 lipca 2020 r. o zmianie ustawy o zasadach prowadzenia polityki rozwoju oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. 2020, poz. 1378). Jest to dokument, który określa fundamentalne uwarunkowania, cele i kierunki rozwoju kraju w obszarach społecznym, gospodarczym i przestrzennym w kontekście umiejętności. ZSU 2030 została wypracowana w oparciu o średniookresową strategię rozwoju kraju, którą jest Strategia na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju (MEiN, 2020).

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 jest bezpośrednio związana ze Strategią na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju, wzbogaca ją i rozwija poprzez horyzontalne podejście do złożoności tych zjawisk. Ponadto ZSU 2030 odwołuje się do rządowych programów wspierających rozwój społeczeństwa obywatelskiego i stanowi kluczową podstawę dla strategii rozwoju województw. W ZSU 2030 uwzględnia się osiągnięcia Unii Europejskiej i Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), w tym założenia Nowego Europejskiego Programu na rzecz Umiejętności, oraz odnosi się do ram opracowanych przez OECD w celu skutecznej polityki w zakresie umiejętności (MEN, 2019).

Zapisy ZSU 2030 stanowią fundament dla ustalania strategii alokacji środków finansowych pochodzących zarówno z funduszy krajowych, jak i europejskich, w celu wspierania rozwoju umiejętności. Są one odniesieniem dla optymalnego planowania projektów i programów przez zarządców odpowiedzialnych za różne części budżetu państwa, samorządy terytorialne oraz inne podmioty, zarówno publiczne, jak i prywatne. Dlatego też zapisy zawarte w ZSU

2030 (w szczególności te dotyczące konkretnych działań), powinny być traktowane jako punkt odniesienia do określania i doskonalenia planów alokacji funduszy krajowych i europejskich, w celu wspierania rozwoju umiejętności na poziomie krajowym i regionalnym (MEiN, 2020).

2.3. Logika i struktura Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030

Zgodnie z przyjętymi założeniami Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 składa się z dwóch części: Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część ogólna) i Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Część ogólna ZSU 2030 zawiera definicję umiejętności, omówienie znaczenia tego pojęcia, a także diagnozę stanu umiejętności w Polsce, identyfikację zasobów i zapotrzebowania na umiejętności, a także priorytety i kierunki działań na rzecz ich rozwoju umiejętności. Z kolei ZSU 2030 w części szczegółowej jest operacjonalizacją priorytetów i kierunków działań ujętych w części ogólnej.

Punktem wyjścia szczegółowej części ZSU 2030 są kluczowe (dla rozwoju umiejętności) *Obszary oddziaływania* – pola tematyczne zidentyfikowane jako szczególnie istotne dla rozwijania i wykorzystywania umiejętności obywateli. W następnym punkcie określono właściwe dla tych „pól” *Tematy działań*, rozumiane jako konkretnie zidentyfikowane wyzwania w ramach *Obszarów oddziaływania*. Z kolei poszczególne *Tematy działań* uszczegółowione są przez *Kierunki działań*, czyli ogólnie zdefiniowane przedsięwzięcia, które należy podjąć w celu realizacji *Tematów działań*. Dodatkowo wskazane są podmioty kluczowe i podmioty realizujące działania w ramach *Tematu działania*. Podmiotami kluczowymi są zawsze ministrowie właściwi, m.in. do spraw szkolnictwa wyższego i nauki, oświaty i wychowania. Podmiotami realizującymi działania są przede wszystkim instytucje eksperckie wspierające poszczególne ministerstwa, jednostki samorządu terytorialnego szczebla powiatowego i gminnego, szkoły i inne jednostki systemu oświaty oraz organizacje pracodawców i pracodawcy, urzędy pracy, placówki doskonalenia nauczycieli i organizacje pozarządowe.

W szczegółowej części ZSU 2030 zdefiniowanych zostało osiem *Obszarów oddziaływania*, omówionych poniżej. Pierwszy i ostatni są klamrami spinającymi wszystkie „obszary” – w sensie otwarcia i zamykania całości.

Obszar oddziaływania I: Umiejętności podstawowe, przekrojowe i zawodowe dzieci, młodzieży i osób dorosłych

Podstawowym założeniem polityki na rzecz rozwoju umiejętności jest stworzenie równych warunków uczenia się dla wszystkich jednostek, niezależnie od ich statusu społeczno-ekonomicznego i indywidualnych uwarunkowań. Wsparcie ze strony instytucji powinno skupiać się na identyfikowaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb związanych z rozwojem, edukacją i karierą zawodową, a także uwzględniać osobiste możliwości psychofizyczne i czynniki środowiskowe, tak aby umożliwić aktywne i pełne uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym.

Skuteczne rozwijanie umiejętności i ich wykorzystanie na poziomie indywidualnym, społecznym i zawodowym wymaga dokładnego rozpoznania predyspozycji i dotychczasowych osiągnięć uczących się, co niesie ze sobą konieczność opracowania i rozwijania narzędzi diagnostycznych. Wiarygodna diagnoza jest kluczowym warunkiem do zaplanowania i realizacji zindywidualizowanego procesu rozwoju umiejętności, przy uwzględnieniu potrzeb osoby uczącej się oraz jej psychologicznych i społecznych uwarunkowań. Oznacza to wypracowanie różnorodnych form, metod i stylów pracy z uczącymi się, zgodnie z najnowszymi ustaleniami z obszaru kognitywistyki, które zalecają indywidualizację podejścia do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. To z kolei wymaga tworzenia i rozwijania nowych narzędzi diagnozowania preferencji poznawczych i predyspozycji osób uczących się.

W oparciu o te założenia należy podkreślić, że osiągnięcie wysokiej jakości życia wymaga nie tylko odpowiednich umiejętności jednostek i dobrze funkcjonujących instytucji, ale też silnych wspólnot. Kluczowym elementem jest zatem wzmocnienie kapitału społecznego w rozwoju społeczno-gospodarczym Polski. Kapitał społeczny odgrywa ważną rolę w integracji i solidarności społecznej, przeciwdziałając wykluczeniu i dyskryminacji, wspomagając działania instytucji państwowych i kontrolę nad sektorem rządowym oraz

komercyjnym. Współpraca oparta na wzajemnym zaufaniu w społecznościach sprzyja budowaniu więzi i działaniu na rzecz dobra wspólnego.

Rozwój kapitału społecznego może być realizowany przez kształtowanie postaw kooperacji, kreatywności i komunikacji, udoskonalenie mechanizmów partycypacji społecznej i wpływu obywateli na życie publiczne. Wymaga to usprawnienia procesów komunikacji społecznej i wymiany wiedzy, a także wykorzystania potencjału kulturowego i kreatywnego. Działania podejmowane w tym kierunku powinny sprzyjać wzrostowi wzajemnego zaufania na poziomie jednostek i poprawie zaufania do instytucji i organów państwa.

Stąd w *Tematach działania* akcent został położony na:

- upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań diagnozujących predyspozycje i umiejętności dzieci, młodzieży i dorosłych;
- upowszechnianie istniejących oraz opracowanie i wdrażanie nowych rozwiązań na rzecz rozwoju umiejętności podstawowych, przekrojowych i zawodowych dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
- wspieranie rozwoju kapitału społecznego na rzecz rozwoju umiejętności w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego.

Obszar oddziaływania II: Rozwój umiejętności w edukacji formalnej – kadry zarządzające

W celu skutecznego prowadzenia polityki na rzecz rozwoju i wykorzystania umiejętności, istotnym działaniem jest wzmocnienie umiejętności kadry zarządzającej w edukacji formalnej. Z tego też względu konieczne jest rozwijanie istniejących i tworzenie nowych programów doskonalenia zawodowego dla tej grupy, przy jednoczesnym zwiększeniu jakości i dostępności takiej oferty. Kluczowym aspektem jest umiejętność przekształcania strategicznych założeń edukacyjnych w rzeczywiste działania i struktury organizacyjne, stąd też niezbędne staje się rozwijanie odpowiednich umiejętności w zakresie organizacji i zarządzania instytucjami edukacyjnymi.

Mimo że kadra zarządzająca w edukacji posiada zazwyczaj odpowiednie wykształcenie formalne (ukończyła kursy kwalifikacyjne i studia związane z zarządzaniem i administrowaniem w szkolnictwie), często brakuje jej wystarczającego przygotowania

w zakresie przywództwa edukacyjnego. To z kolei wskazuje na potrzebę wsparcia systemu w przygotowaniu kadr i skutecznych mechanizmów reagowania na bieżące potrzeby. Dodatkowo zachodzi konieczność wzmocnienia umiejętności kadry zarządzającej (zarówno w instytucjach otoczenia oświaty, jednostkach samorządu terytorialnego, jak i w szkołach) w organizowaniu czynników sprzyjających rozwojowi umiejętności przez efektywne zarządzanie strukturami i procesami związanymi z funkcjonowaniem placówek edukacyjnych. Warunkiem sukcesu implementacji strategicznych założeń edukacyjnych jest bowiem umiejętność zarządzania zasobami edukacyjnymi, które umożliwiają ich właściwe wdrożenie.

Ważnym zadaniem zarządczym w zakresie tworzenia sprzyjających warunków dla rozwoju umiejętności kadry zarządzającej jest organizowanie wsparcia dla kadry uczącej. Kadra zarządzająca powinna umieć zorganizować specjalistyczne wsparcie dla kadry uczącej, takie jak organizacja warunków pracy, rozwijanie umiejętności metodycznych i dydaktycznych oraz umiejętności psychospołecznych niezbędnych do realizacji zadań z uczniami, rodzicami i otoczeniem społecznym.

Rozwój umiejętności wymaga również stymulowania „nowej kultury” pracy, skupiającej się na większej zespołowości i interdyscyplinarności. W tym kontekście szczególne miejsce powinny zajmować działania takie jak mentoring, koleżeńskie obserwacje lekcji, superwizja i wykorzystanie różnorodnych źródeł danych do oceny pracy i wsparcia nauczyciela.

Istotne są także relacje między samorządem lokalnym a instytucjami edukacyjnymi i szkoleniowymi, które wymagają odpowiednio przygotowanych kadr posiadających umiejętności w budowaniu efektywnej współpracy pomiędzy różnymi sektorami administracji publicznej (rządową, samorządową, pozarządową, gospodarczą) w celu kreowania kapitału społecznego na rzecz rozwoju umiejętności.

Ważnym zadaniem dla struktur zarządzających edukacją powinny być również monitorowanie i ocena funkcjonowania poszczególnych elementów systemu oraz wprowadzanych rozwiązań. Konieczne jest zatem przygotowanie kadry zarządzającej do skutecznego stosowania narzędzi monitoringu i nadzoru pedagogicznego, w tym ewaluacji, kontroli przestrzegania prawa i wspierania pracy szkół, placówek i nauczycieli w zakresie ich

działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innych działań statutowych. Powinny one służyć nie tylko jako narzędzia kontroli, ale przede wszystkim jako narzędzia wspierające rozwiązywanie problemów na różnych poziomach: krajowym, regionalnym, lokalnym i na poziomie pojedynczych instytucji edukacyjnych.

W *Tematach działania* dla tego obszaru akcent położony jest na wspieranie kadr zarządzających w edukacji formalnej:

- w tworzeniu warunków do rozwoju umiejętności osób uczących się;
- w zakresie zarządzania umiejętnościami kadry uczącej w edukacji formalnej.

Obszar oddziaływania III: Rozwój umiejętności w edukacji formalnej – kadry uczące

Efektywne kształtowanie umiejętności wymaga wysokiej jakości kadry kształcącej, która pełni kluczową rolę w funkcjonowaniu systemu umiejętności w kontekście edukacji formalnej. Od wiedzy nauczycieli, ich umiejętności, postaw oraz stylów pracy w głównej mierze zależy realizacja założonych celów edukacyjnych.

Nauczyciel realizuje teraz wiele zadań, które wymagają od niego nie tylko umiejętności merytorycznych związanych z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami, ale również szerokich umiejętności interpersonalnych i intrapersonalnych. Nauczyciele, pełniąc rolę przewodników, tutorów czy mentorów dla osób uczących się, wpływają na ich postawy i zachowania oraz aktywnie angażują się w procesy nauczania i uczenia się.

Rozwój cywilizacyjny, społeczny i gospodarczy wymaga zmian w roli nauczycieli w edukacji formalnej. Kluczowe stają się: stwarzanie optymalnych warunków dla zdobywania umiejętności przez uczniów, definiowanie i realizacja nowych zadań wynikających ze zmieniającej się roli szkoły w środowisku oraz współpraca z coraz bardziej świadomymi rodzicami, aktywnie angażującymi się w edukację swych dzieci.

A zatem, aby skutecznie przygotować nauczycieli do pracy w zmieniających się warunkach instytucji edukacyjnych, niezbędna jest dobrze wykwalifikowana kadra akademicka kształcąca przyszłych nauczycieli. Chociaż przepisy nie określają tu specjalnych wymagań, nadal aktualne pozostaje wyzwanie polegające na opracowaniu modelu umiejętności dla

pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych pracujących z przyszłymi nauczycielami.

Kadra akademicka powinna bowiem nie tylko przekazywać najnowszą wiedzę, teorie i wyniki badań, przygotowywać i realizować zajęcia zgodnie z podejściem opartym na efektach uczenia się, ale także posiadać umiejętności wykorzystywania nowoczesnych metod i technik w pracy dydaktycznej. Ponadto powinna dysponować umiejętnościami psychologicznymi i społecznymi, posiadać wszechstronną znajomość uwarunkowań prawnych związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela oraz zdolności doradcze w zakresie planowania kariery studentów.

Kluczową rolę w kształceniu nauczycieli odgrywają praktyki zawodowe. Są one istotne zarówno dla nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej, jak i dla nauczycieli przedmiotów szkolnych, pedagogów specjalnych oraz nauczycieli akademickich. Warto zadbać o wysoką jakość tych praktyk i wspierać współpracę uczelni z placówkami edukacyjnymi, aby przyszli nauczyciele mogli poznać realia swej pracy.

Przygotowanie i wsparcie nauczycieli w realizacji ich roli zawodowej jest zatem jednym z kluczowych wyzwań polityki na rzecz rozwoju umiejętności. Niezbędna wydaje się stała refleksja i rewizja programów kształcenia przyszłych adeptów zawodu, co może wpłynąć na podniesienie atrakcyjności zawodu nauczyciela i przeciwdziałać negatywnej selekcji do zawodu. Konieczne jest również monitorowanie i ewaluowanie systemu kształcenia nauczycieli. W tym kontekście wciąż należy stawiać sobie pytania:

- Jakie jest zapotrzebowanie na nauczycieli i jaka jest ich podaż (w kontekście planowania długoterminowego)?
- Kto decyduje się na podjęcie studiów uprawniających do wykonywania zawodu nauczyciela (jaki jest ich poziom wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych; jakie są motywacje studiowania, cechy społeczne i demograficzne)?
- Jakie są skuteczne sposoby oceny efektów uczenia się studentów?
- Jak przebiega w praktyce przygotowanie do zawodu nauczyciela?
- Jaką wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne mają absolwenci kierunków nauczycielskich?

- Czy jest potrzeba wprowadzenia dodatkowych mechanizmów selekcji absolwentów kierunków nauczycielskich do wykonywania zawodu nauczyciela?

Odpowiedzi na powyższe pytania pozwolą dowiedzieć się, czy absolwenci kierunków nauczycielskich posiadają wystarczające umiejętności i czy są one na tyle wystarczające, by sprawnie poruszać się w rzeczywistości edukacyjnej.

Zmieniająca się rola nauczyciela wiąże się z koniecznością ciągłego doskonalenia zawodowego w różnych obszarach, takich jak pogłębianie wiedzy merytorycznej, umiejętności dydaktycznych oraz zdobywanie umiejętności związanych z radzeniem sobie w sytuacjach stresowych. Te ostatnie obejmują zapobieganie wypaleniu zawodowemu, a także rozpoznawanie problemów osobistych i rodzinnych uczniów oraz wsparcie w ich niwelowaniu, rozwiązywaniu lub wyznaczaniu ścieżek dalszego postępowania. W celu zapewnienia wysokiej jakości funkcjonowania instytucji edukacji formalnej, istotne jest rozwijanie efektywnego systemu doradztwa metodycznego i merytorycznego, jak również oferowanie wsparcia w indywidualnym rozwoju, zarówno w kontekście zawodowym, jak i osobistym. Należałoby również uwzględnić rozwijanie umiejętności osobistych, społecznych i umiejętności uczenia się, które obejmują zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, utrzymywania odporności psychicznej oraz zarządzania własnym procesem uczenia się i rozwoju zawodowego. Istotna jest także umiejętność radzenia sobie z niepewnością i złożonością sytuacji zawodowej, wspierania swojego dobrostanu fizycznego, psychicznego i emocjonalnego oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego stylu życia. W tym kontekście ważne jest posiadanie zdolności do empatii i umiejętności skutecznego zarządzania konfliktami oraz działanie we włączającym i wspierającym środowisku edukacyjnym.

W związku z powyższym w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* akcent został położony na:

- wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych kadr uczących w edukacji formalnej;
- wspieranie i rozwijanie procesów nadawania uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela i funkcjonowania w zawodzie;

- rozwijanie kultury pracy szkoły opartej na współpracy, zespołowości i interdyscyplinarności;
- rozwijanie umiejętności kadr kształcących i doskonalących kadry uczące w edukacji formalnej;
- rozwijanie praktyk i staży krajowych oraz zagranicznych dla studentów wszystkich kierunków studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela.

Obszar oddziaływania IV: Rozwój umiejętności poza edukacją formalną

Rozwijanie umiejętności nie ogranicza się do edukacji formalnej, ale obejmuje całe życie, włączając różnorodne formy uczenia się, takie jak edukacja formalna, pozaformalna i uczenie się nieformalne. W tym kontekście rodzina pełni kluczową rolę jako podstawowa instytucja wspierająca rozwój umiejętności najmłodszych członków społeczeństwa.

Aby skutecznie wspierać rozwój umiejętności jednostek w różnych fazach życia, potrzebne są odpowiednio wykwalifikowane kadry, które potrafią efektywnie wspierać rozwój zawodowy i adaptację do zmieniających się warunków na rynku pracy i w społeczeństwie. Strategiczne założenia edukacyjne powinny być wspólne dla kadr instytucji edukacji pozaformalnej i stanowić punkt odniesienia dla różnorodnych działań szkoleniowych i rozwojowych oferowanych przez te instytucje. W ten sposób osiągnięta zostanie synergia między różnymi obszarami edukacji. Aby rozwijać sektor usług rozwojowych, konieczne jest zapewnienie dobrej jakości kadr, które zostaną odpowiednio przygotowane do świadczenia usług szkoleniowych. Specjalistyczne kwalifikacje w zakresie usług rozwojowych powinny być opisane i włączone do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji, co umożliwi odpowiednie szkolenie i rekrutację kadr dla edukacji pozaformalnej, a jednocześnie zapewni jakość oferowanych usług i rozwijanych umiejętności.

Obecnie nieformalne uczenie się zyskuje na znaczeniu jako ważne źródło rozwoju umiejętności. Dzieci, młodzież i dorośli uczestniczą w różnorodnych aktywnościach edukacyjnych, które niekoniecznie są nakierowane na szkolenie określonych umiejętności, ale przynoszą efektywne korzyści rozwojowe. Wymaga to jednak przygotowanych kadr sektora obywatelskiego, takich jak liderzy i członkowie organizacji pozarządowych,

animatorzy społeczni, trenerzy osiedlowi i wolontariusze, którzy mogą lepiej wykorzystać te aktywności do stymulowania rozwoju umiejętności. Istotne jest również popularyzowanie wśród społeczeństwa usług rozwojowych jako źródeł różnorodnych aktywności prowadzących do rozwijania umiejętności.

Oprócz wykwalifikowanych kadr, istotne jest tworzenie korzystnych warunków społecznych, w których jednostki mogą rozwijać różnorodne aktywności przyczyniające się do rozwijania umiejętności osobistych i społecznych. Ważne jest więc stymulowanie rozwoju kapitału społecznego w lokalnych społecznościach przez zaangażowanie organizacji pozarządowych i osób prywatnych, które oferują aktywności kulturalne, sportowe, turystyczne i inne. Kluczową rolę odgrywają w tym procesie wolontariusze środowiskowi, streetworkerzy, animatorzy społeczni i trenerzy osiedlowi. Istotnym elementem jest również budowanie relacji między obywatelami, obywatelami a instytucjami oraz między samymi instytucjami.

Ze względu na wyżej opisane uwarunkowania, w przedstawionych w Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 *Tematach działania* akcent położony jest na:

- wspieranie rodzin w zakresie opieki, wychowania i rozwoju umiejętności;
- wspieranie kadr zarządzających i uczących w edukacji pozaformalnej i wspierających uczenie się nieformalne;
- wspieranie kadr instytucji spoza systemu edukacji formalnej i pozaformalnej (realizujących zadania z zakresu opieki, wychowania i edukacji) w zakresie rozwoju umiejętności.

Obszar oddziaływania V: Rozwój i wykorzystanie umiejętności w miejscu pracy

Kapitał ludzki dysponujący wysokimi umiejętnościami oraz wysokie kwalifikacje są kluczowymi elementami szybkiego rozwoju gospodarczego i poprawy jakości życia. Skuteczne wydobywanie potencjału wiedzy i kreatywności jednostek pozwala na realizację ich zawodowych aspiracji, dostosowanie się do dynamicznie zmieniającej się gospodarki oraz generowanie innowacyjnych rozwiązań. Istotne jest więc poszukiwanie rozwiązań motywujących pracowników do ciągłego rozwoju i zdobywania umiejętności, ponieważ ich

zaangażowanie jest kluczowym czynnikiem wpływającym na efektywne wykorzystanie ich umiejętności i zwiększenie produktywności w miejscu pracy.

Efektywność tego systemu opiera się nie tylko na kształtowaniu odpowiednich umiejętności i tworzenie warunków do korzystania z oferty rozwoju. Jego podstawą jest również wykorzystanie potencjału ludzkiego przez pracodawców. Strategia podnoszenia efektywności adresowana jest zarówno do osób zatrudnionych, jak i bezrobotnych, szukających możliwości stałego rozwoju i wykorzystania umiejętności w karierze zawodowej. Skuteczne zarządzanie zasobami ludzkimi wiąże się z planowaniem, doskonaleniem, integrowaniem i monitorowaniem rozwoju pracowników.

Nowoczesne zarządzanie zasobami ludzkimi wymaga optymalnego wykorzystania umiejętności pracowników, opierającego się na rozumieniu ich potrzeb, ambicji i aspiracji zawodowych. Mankamentem jest sytuacja, gdy firma nie wykorzystuje w pełni kwalifikacji i umiejętności osób podejmujących pracę, a w konsekwencji są one „niedostosowane” do zajmowanych stanowisk. Niedopasowanie kwalifikacji i umiejętności do pełnionych ról zawodowych generuje znaczne koszty społeczne i ekonomiczne. Wymusza to na organizacjach inwestowanie w działalność szkoleniową i oferowanie możliwości kształcenia dostosowanych do celów firmy i potrzeb zatrudnionych osób. Uruchomienie mechanizmów dostosowawczych ma kluczowe znaczenie w zapewnieniu skutecznego wykorzystania umiejętności pracowników i wytyczaniu przez nich strategii własnego rozwoju. Służy temu wprowadzenie wysokoefektywnych praktyk pracy, takich jak rekrutacja, zaangażowanie pracowników, aktywna komunikacja, szkolenia rozwojowe i czynniki motywacyjne.

Stąd w przedstawionych w ZSU 2030 *Tematach działania* kładzie się nacisk na:

- wspieranie rozwoju zarządzania kapitałem ludzkim w miejscu pracy;
- wykorzystanie wysokoefektywnych praktyk pracy dla rozwoju umiejętności;
- rozwijanie umiejętności pracowników.

Obszar oddziaływania VI: Doradztwo zawodowe

Zgodnie ze *Zintegrowaną Strategią Umiejętności 2030*, doradztwo zawodowe rozumiane jest jako kompleksowe wsparcie, obejmujące aspekty edukacyjne i zawodowe. Jego głównym

celem jest kształtowanie aspiracji związanych z edukacją, życiem i karierą, a także przygotowanie jednostek do ciągłego i refleksyjnego projektowania oraz modyfikowania swoich ścieżek kariery, przy uwzględnieniu różnorodnych kontekstów społecznych, rodzinnych i osobistych. Kluczową funkcją doradztwa zawodowego jest dostarczanie informacji o różnych możliwościach wyboru drogi edukacyjnej i zawodowej. System doradztwa ma pomagać jednostkom w nawigowaniu wśród licznych ofert i możliwych kierunków rozwoju, by efektywnie wykorzystywały swój potencjał edukacyjny.

Współczesne doradztwo zawodowe skupia się na rozwijaniu i wzmacnianiu umiejętności związanych z zarządzaniem karierą. Kontekstem dla tego procesu nie są już tylko zmiany w otoczeniu społeczno-gospodarczym, zwłaszcza w dynamice przemian i strukturze rynku pracy, ale również indywidualne biografie jednostek i różnorodne czynniki, które wpływają na budowanie zrównoważonej relacji między celami zawodowymi i osobistymi, obejmującymi styl życia.

W ramach założeń *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* istotne jest poszukiwanie rozwiązań metodologicznych, które koncentrują się na diagnozowaniu, rozwijaniu i wzmocnieniu nie tylko deklaracyjnych, ale i rzeczywistych umiejętności. Adresaci ofert doradczych, zarówno dzieci, młodzież, jak i osoby dorosłe, powinni mieć możliwość otrzymywania informacji zwrotnej na temat swoich rzeczywistych zasobów w tym obszarze. Ważne jest również, aby mieli szansę skorzystania z ofert, które rzeczywiście wspomagają rozwój ich szeroko rozumianego potencjału. Diagnoza odgrywa szczególnie istotną rolę w kontekście procesów rekrutacyjnych i selekcyjnych, gdzie aspekty związane z umiejętnościami kandydatów są poddawane coraz bardziej wnikliwej ocenie.

Doradztwo zawodowe jest już obecne w polskim systemie edukacji oraz systemie polityki społecznej. Ostatnie zmiany w systemie oświaty szczególnie podkreślają znaczenie tego elementu oraz wskazują na szeroki zakres działań związanych z doradztwem, realizowanych w przedszkolach, szkołach podstawowych, szkołach średnich (liceach ogólnokształcących, technikach, szkołach branżowych, liceach dla dorosłych). Jednak system ten wymaga ciągłego monitoringu i ewaluacji w celu oceny jego efektywności, jeżeli rozpatrujemy go pod kątem pomagania ludziom w sterowaniu orientacjami i reorientacjami zawodowymi.

Efektywność działania systemu doradztwa zależy również w dużej mierze od pracy poszczególnych nauczycieli i doradców oraz wsparcia ze strony instytucji otoczenia oświaty. Istotne znaczenie ma tu więc profesjonalizacja zawodu doradcy zawodowego. Poza uzyskaniem koniecznych kwalifikacji, wymaga to regularnego aktualizowania wiedzy doradców pracujących w systemie edukacyjnym i w instytucjach związanych z rynkiem pracy. Kwestia profesjonalizacji usług doradczych wiąże się również z odpowiednim profilem umiejętności, a więc z projektowaniem kierunku studiów w zakresie doradztwa edukacyjnego i zawodowego, a także ofertami szkoleń, których celem jest rozwijanie umiejętności doradców zawodowych.

Warunkiem efektywnego działania doradztwa zawodowego jest zaufanie ze strony obywateli i utrwalenie nawyku korzystania z tych usług. W tym kontekście ważne jest również rozszerzenie dostępu do usług doradczych, który zapewni wszystkim równe szanse w rozwijaniu swoich ścieżek edukacyjnych i zawodowych.

Z wymienionych powodów w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* akcent został położony na:

- rozwijanie, wdrażanie, monitorowanie i ewaluację efektywnego doradztwa zawodowego dzieci, młodzieży i osób dorosłych;
- przygotowanie i doskonalenie kadr dla doradztwa zawodowego;
- tworzenie efektywnych mechanizmów informowania o zapotrzebowaniu na zawody, kwalifikacje i umiejętności na poziomie krajowym i regionalnym.

Obszar oddziaływania VII: Współpraca pracodawców z edukacją formalną i pozaformalną

Zgodnie ze *Zintegrowaną Strategią Umiejętności 2030*, podstawowe znaczenie ma rozwijanie współpracy pomiędzy pracodawcami a instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej. Aby zapewnić odpowiednią kompatybilność edukacji formalnej z potrzebami pracodawców, istotne jest przenoszenie wiedzy praktycznej z przedsiębiorstw do instytucji edukacyjnych na różnych etapach edukacji.

Współpraca pomiędzy pracodawcami a instytucjami edukacyjnymi wymaga rzetelnej diagnozy i wiedzy na temat m.in. aspektów formalno-prawnych, organizacyjnych i

finansowych, uwarunkowań lokalnych i regionalnych, struktury przedsiębiorstw na danym terenie oraz dostępności zasobów infrastrukturalnych i kadrowych w instytucjach edukacyjnych. Efektywna współpraca opiera się na relacjach partnerskich między różnymi stronami, w tym:

- organizacjami pracodawców a instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej;
- urzędami pracy i innymi instytucjami rynku pracy a instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej;
- pracodawcami a kadrą zarządzającą (dyrektorami szkół, prezesami fundacji, liderami stowarzyszeń, dyrektorami szkół języków obcych);
- pracodawcami a kadrą uczącą (np. nauczycielami, instruktorami, trenerami);
- pracodawcami a osobami uczącymi się (np. uczniami, słuchaczami, studentami);
- pracodawcami a osobami wspierającymi zależne osoby uczące się, w tym rodzicami i opiekunami, co jest kluczowe dla jakości kształcenia, wyborów edukacyjnych i przechodzenia ze środowiska edukacji na rynek pracy.

Wzajemne zrozumienie korzyści płynących ze współpracy jest niezbędne dla wysokiej motywacji partnerów. Dlatego wymaga to wymiany informacji pomiędzy pracodawcami a instytucjami edukacyjnymi. Pozwoliłoby to na zbudowanie wiedzy o sobie nawzajem i przyniosło też inne korzyści.

Dla rozwinięcia współpracy konieczne jest zbudowanie oferty wysokiej jakości praktyk i staży zarówno w kraju, jak i za granicą, oraz wykorzystanie tej oferty przez osoby uczące się i kadrę uczącą. W kontekście kształcenia zawodowego efektywna współpraca obejmuje rozwój infrastruktury kształcenia zawodowego uwzględniającej rzeczywiste warunki pracy, wyposażenie pracowni i warsztatów, usuwanie barier architektonicznych, komunikacyjnych i dydaktycznych oraz tworzenie i rozwijanie centrów kształcenia, szkolenia i doskonalenia zawodowego.

Ujmując rzecz całościowo, efektywna współpraca wymaga od pracodawców umiejętności planowania, organizowania i realizacji tych działań, co dotyczy również innych uczestników tego przedsięwzięcia, czyli instruktorów i opiekunów praktyk.

W Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 uwydatniono więc:

- rozwijanie współpracy pomiędzy pracodawcami a instytucjami edukacji formalnej i pozaformalnej;
- rozwijanie jakościowe i ilościowe praktyk oraz staży krajowych i zagranicznych dla osób uczących się w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej;
- rozwijanie jakościowe i ilościowe praktyk oraz staży krajowych i zagranicznych dla kadry kształcącej;
- rozwijanie zaplecza technicznego, dydaktycznego i instytucjonalnego kształcenia zawodowego uwzględniającego rzeczywiste warunki pracy.

Obszar oddziaływania VIII: Planowanie uczenia się przez całe życie i potwierdzanie umiejętności

W kontekście polityki na rzecz uczenia się przez całe życie, najważniejszym celem zarówno w edukacji formalnej, jak i pozaformalnej, a także w identyfikowaniu rezultatów uczenia się nieformalnego są efekty uczenia się, na które składa się to, co człowiek wie i rozumie, co potrafi wykonać oraz to, do jakich zobowiązań jest przygotowany. Wprowadzenie diagnozy, walidacji i certyfikacji efektów uczenia się stanowi kluczowy element w idei uczenia się przez całe życie. Różne składniki tej idei, takie jak edukacja formalna i pozaformalna, uczenie się nieformalne, doradztwo zawodowe i edukacyjne oraz potwierdzanie umiejętności wynikających z doświadczenia życiowego i zawodowego, są zintegrowane w polskim Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (ZSK).

Zintegrowany System Kwalifikacji umożliwia formalne potwierdzenie zdobytych kwalifikacji w procesie uczenia się. Dzięki ZSK każda osoba może dowiedzieć się, jakie wymagania dotyczą wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych w danej kwalifikacji oraz gdzie można oficjalnie potwierdzić te kwalifikacje i uzyskać certyfikat. Każda kwalifikacja w ZSK ma określony poziom i zakres skomplikowania wymaganych umiejętności, co znajduje odzwierciedlenie w każdym z ośmiu poziomów Polskiej Ramy Kwalifikacji (PRK). Pozwala to na porównywanie kwalifikacji między sobą i odnoszenie ich do poziomów Europejskiej Ramy Kwalifikacji (ERK), a tym samym kwalifikacji w poszczególnych krajach Unii Europejskiej. Wszystkie kwalifikacje włączone do ZSK są zawarte w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji

(ZRK), który jest publiczną bazą wiedzy o kwalifikacjach spełniających wymogi ZSK, umożliwiającą rzetelne i wiarygodne potwierdzanie efektów uczenia się włączonych do tego systemu. Dzięki temu informacje o kwalifikacjach są łatwo dostępne dla zainteresowanych osób oraz dla instytucji działających w ramach tego systemu.

Jednym z głównych wyzwań jest propagowanie idei i paradygmatu uczenia się oraz efektywnego wykorzystania dostępnych narzędzi, takich jak Zintegrowany System Kwalifikacji, do promocji i realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie. W zakresie narzędzi istotne jest monitorowanie i usprawnianie procesów identyfikacji, tworzenia i włączania kwalifikacji do ZSK oraz innych rozwiązań, aby rzeczywiście odpowiadały na bieżące potrzeby.

Poza Zintegrowanym Systemem Kwalifikacji i Zintegrowanym Rejestrem Kwalifikacji, w praktyce edukacyjnej i gospodarczej stosuje się rozwiązania dotyczące uznawania efektów wcześniejszego uczenia się poza edukacją formalną, znane jako Recognition of Prior Learning (RPL). Oferują one narzędzia pozwalające na identyfikację efektów uczenia się zdobytych poprzez edukację pozaformalną i uczenie się nieformalne oraz prowadzą do uzyskania dyplomu, tytułu czy certyfikatu, który umożliwia mobilność zawodową i edukacyjną.

Uznawanie efektów uczenia się poza edukacją formalną pozwala na wsparcie mobilności pracowników, lepsze dopasowanie ich umiejętności do potrzeb rynku pracy, zapewnia bardziej elastyczne ścieżki edukacji i uczenia się, szczególnie dla grup społecznie wrażliwych. To elastyczne podejście umożliwia jednostkom wybór najodpowiedniejszych form i metod uczenia się, a także oferuje równe szanse na oficjalne uznanie zdobytych wcześniej umiejętności. Rozpoznawanie efektów uczenia się poza edukacją formalną stanowi niewątpliwie wyzwanie dla systemu edukacji.

W związku z powyższym zapisy *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* podkreślają konieczność:

- integracji edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego;
- rozwijania doradztwa walidacyjnego oraz potwierdzania efektów wcześniejszego uczenia się na poziomie krajowym, regionalnym i lokalnym.

Podsumowanie

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 może być traktowana jako drogowskaz do rozwijania umiejętności dzieci, młodzieży, dorosłych w ramach edukacji formalnej, pozaformalnej i uczenia się nieformalnego.

Z punktu widzenia wdrażania ZSU 2030 istotne jest upowszechnianie kultury uczenia się przez całe życie, nastawionej na zdobywanie i doskonalenie umiejętności ważnych dla funkcjonowania człowieka w sferze prywatnej, w życiu społecznym i zawodowym.

Niezbędne jest rozwijanie umiejętności kadr zarządzających w edukacji formalnej zgodnie z podstawowymi założeniami polityki na rzecz rozwoju umiejętności. Ważne jest jednocześnie wsparcie kadr uczących w edukacji formalnej poprzez rozwój systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz przez tworzenie optymalnych warunków do rozwijania umiejętności osób uczących się. Nie można przy tym zapominać o przygotowaniu i doskonaleniu osób, które wspierają rozwój dzieci, młodzieży i osób dorosłych w warunkach innych niż edukacja formalna. Ważnym czynnikiem na rzecz rozwijania umiejętności jest wspieranie pracowników i kadr zarządzających pod względem wykorzystania umiejętności w miejscu pracy w celu podnoszenia efektywności i satysfakcji zawodowej oraz lepszego wykorzystania potencjału kadr w gospodarce. Innym aspektem tego procesu jest projektowanie, wdrażanie i rozwijanie rozwiązań pozwalających na wzmocnienie współpracy pomiędzy edukacją formalną i pozaformalną a pracodawcami. W kontekście rozwoju umiejętności ważne jest rozwijanie efektywnego doradztwa zawodowego dla dzieci, młodzieży i osób dorosłych ze wszystkich grup społecznych i zawodowych. W końcu ważne jest doskonalenie systemowych rozwiązań ułatwiających dostęp do różnych form uczenia się oraz instrumentów umożliwiających rozpoznawanie, walidowanie i certyfikowanie efektów uczenia się niezależnie od sposobu, w jaki efekty te zostały uzyskane.

Z uwagi na fakt, że w publikacji centralne miejsce zajmują nauczyciele, warto podkreślić znaczenie zapisów ZSU 2030 w ich codziennej pracy. Może w tym pomóc przedstawiony w kolejnej części tego opracowania autorski model umiejętności nauczycieli wyprowadzony z zapisów Strategii.

3. Umiejętności nauczyciela a realia pracy w zawodzie

Wprowadzenie

Zapisy *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* wskazują na potrzebę tworzenia szeregu warunków dla rozwijania umiejętności, w tym umiejętności nauczycieli w edukacji formalnej. Wdrażanie tych zapisów ma przełożyć się na faktycznie posiadane przez nauczycieli umiejętności. Pracując z tekstem Strategii można wyprowadzić model umiejętności nauczyciela (patrz Aneks), co niniejszym czynimy w tym rozdziale.

Na wstępie warto zauważyć, że prezentowany w rozdziale model umiejętności nauczycieli ma charakter normatywny i może stać się paradygmatem w edukacji, w którym nacisk położony jest na rozwijanie kultury uczenia się przez całe życie. Chodzi o świadome kreowanie aktywnych postaw i umiejętności całościowego uczenia się. W kształtowaniu postawy ukierunkowanej na ciągły rozwój ważne jest budowanie środowiska sprzyjającego rozwojowi umiejętności i podnoszenie rangi uczenia się w świadomości społecznej: „Kluczowe jest urzeczywistnienie w praktyce silnego przekonania, że uczenie nie polega na prostym rejestrowaniu informacji, ale jest procesem twórczym, opartym na budowaniu przez osoby uczące się struktur nowej wiedzy w oparciu o wiedzę już posiadaną oraz własne doświadczenia” (MEN, 2019, s. 64).

Wnioski z niniejszego rozdziału pozwolą na lepsze zrozumienie, jak skutecznie wspierać nauczycieli w ich rozwoju zawodowym i poprawić jakość edukacji w oparciu o rzeczywiste potrzeby szkolnej społeczności.

3.1. Model umiejętności nauczyciela w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a zebrane głosy środowiska nauczycielskiego i wybrane wyniki badań nauczycieli

Prezentowany autorski model umiejętności nauczycieli, wyprowadzony z zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, obejmuje 6 grup umiejętności. Są to umiejętności diagnostyczne w pracy z uczniem, umiejętności kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów, umiejętności wykorzystywania i zarządzania wiedzą, umiejętności dydaktyczne i metodyczne, umiejętności psychologiczne i pedagogiczne oraz umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Należy podkreślić, że zapisy ZSU 2030 pozwalają jedynie na wskazanie ogólnych grup umiejętności nauczycieli, pozostawiając szerokie pole na ich uszczegółowienie oraz zaplanowanie procesu ich nabywania, rozwijania i stosowania w praktyce.

Przy prezentacji modelu umiejętności nauczycieli natychmiast pojawia się pytanie, jak ów model ma się do rzeczywistości.

Żeby odpowiedzieć na to pytanie, najpierw zaprezentujemy autorski model umiejętności nauczycieli. Następnie skupimy się na głosach nauczycieli, doradców metodycznych, konsultantów z placówek doskonalenia nauczycieli, dyrektorów przedszkoli i szkół oraz władz oświatowych, kierowanych do nas podczas realizowanych seminariów na temat ZSU 2030. Od stycznia 2021 roku do 30 maja 2023 roku w Instytucie Badań Edukacyjnych zostało zrealizowanych 31 seminariów, prowadzonych przez dr Monikę Staszewicz oraz dr Dominikę Walczak, dotyczących Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030. w Omawiany był na nich między innymi model umiejętności nauczycieli oraz jego adekwatność do obecnych realiów pracy nauczycieli. Należy zaznaczyć, że wnioski z wypowiedzi uczestników seminariów dotyczące ZSU 2030 nie były uwzględnione w zaplanowanym procesie badawczym, jednak okazały się na tyle ważne, że podjęliśmy się ich opracowania i przedstawienia w niniejszym rozdziale. Odniesiemy się również do informacji pozyskanych od doradców metodycznych. Uzupełnieniem dyskusji toczącej się w trakcie ww. seminariów było 20 indywidualnych

wywiadów pogłębionych z doradcami metodycznymi zatrudnionymi w placówce doskonalenia nauczycieli, które zostały przeprowadzone w lutym i marcu 2021 roku przez dr Monikę Staszewicz i dr Dominikę Walczak. Odpowiadając na pytania dotyczące umiejętności nauczycieli, odwołamy się także do wyników wybranych badań na temat polskich nauczycieli, by na koniec wskazać kierunki wsparcia rozwoju umiejętności nauczycieli.

Przyjrzyjmy się zatem poszczególnym grupom umiejętności nauczycieli.

3.1.1. Umiejętności diagnostyczne w pracy z uczniem

W świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 nauczyciel:

- diagnozuje predyspozycje i umiejętności uczniów
- wdraża rozwiązania w zakresie wspomagania rozwoju uczniów.

W modelu umiejętności nauczycieli trafna diagnoza jest warunkiem adekwatnego planowania rozwoju umiejętności i organizowania procesu nauczania–uczenia się, przy uwzględnieniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz psychospołecznych uwarunkowań uczniów. Kluczowe w pracy nauczyciela są zatem umiejętności rozpoznawania zarówno potrzeb, możliwości rozwojowych i edukacyjnych ucznia, jak również talentów, zdolności, zainteresowań oraz jego trudności, barier i deficytów. Umiejętności rozpoznawania zasobów i ograniczeń uczniów muszą iść w parze ze zdolnością doboru i stosowania adekwatnych rozwiązań, to jest metod, technik, narzędzi, form ich rozwijania lub – w przypadku deficytów – ich kompensacji i eliminowania ujemnych konsekwencji. Diagnoza musi się przy tym opierać na rzetelnych i wszechstronnych źródłach informacji, takich jak obserwacje, wyniki testów, opinie rodziców i specjalistów. Rozpoznawanie tych aspektów wymaga od nauczyciela posiadania umiejętności analitycznych i wnikliwego podejścia do oceny uczniów.

Właściwa diagnoza pozwala na określenie optymalnych strategii pracy z uczniami, co przekłada się na zwiększenie ich zaangażowania i motywacji do nauki. Dodatkowo, poprzez eliminację lub ograniczenie trudności, diagnoza może wspomóc uczniów w osiągnięciu

lepszych wyników edukacyjnych. Dzięki właściwej diagnozie możliwe jest także dostosowanie odpowiedniej pomocy psychologicznej i pedagogicznej, wspomagające znacząco szanse rozwoju.

Można więc powiedzieć, że dokonanie trafnej diagnozy jest kluczowym ogniwem procesu nauczania–uczenia się. Gwarantuje indywidualne podejście do uczniów i efektywne wspieranie ich rozwoju. Umiejętności rozpoznawania oraz zrozumienia potrzeb i potencjału uczniów mają też fundamentalne znaczenie dla doskonalenia praktyki nauczycielskiej oraz osiągania przez uczniów lepszych wyników w nauce.

Jak zatem prezentowany model umiejętności nauczyciela w zakresie umiejętności diagnostycznych w pracy z uczniem ma się do rzeczywistości?

Nauczyciele proszeni podczas seminariów o odniesienie się do umiejętności prezentowanych w modelu wskazywali umiejętności diagnostyczne w pracy z uczniem jako te, które w dalszym ciągu wymagają rozwijania. Szczególnie podkreślali potrzebę wsparcia w zakresie diagnozy predyspozycji i umiejętności uczniów oraz wdrażania adekwatnych rozwiązań w zakresie wspomagania rozwoju uczniów.

Wielu nauczycieli zgłaszało braki w zakresie wiedzy o dostępnych narzędziach diagnostycznych. Często nie są oni świadomi różnorodności dostępnych instrumentów i ich potencjalnych zastosowań, co utrudnia skuteczną diagnozę. Mimo że mogą mieć oni dostęp do wachlarza narzędzi diagnostycznych, to wielu z nich nie czuje się pewnie w ich stosowaniu. Brak umiejętności odpowiedniego wykorzystania tych narzędzi, interpretacji wyników oraz przeniesienia ich na praktykę pedagogiczną może ograniczać efektywność diagnostyki i w konsekwencji całego procesu nauczania–uczenia się. Czasami nauczyciele napotykają na trudności z dostępem do pełnych i aktualnych zasobów narzędzi, co może obniżyć jakość diagnozy i interpretacji wyników. Nauczyciele zwracają także uwagę na trudności w przeprowadzaniu trafnej analizy efektów diagnozy. Skomplikowane raporty diagnostyczne i różnorodność danych mogą sprawić, że trudno je zinterpretować, co ogranicza możliwości odpowiednich interwencji. Prowadzenie nowoczesnych i zaawansowanych narzędzi diagnostycznych może się również wiązać się wysokimi kosztami. Uniemożliwia to nauczycielom korzystanie z najlepszych i najbardziej

zaawansowanych narzędzi diagnostycznych. Nauczyciele zwracają również uwagę na presję czasu, która uniemożliwia dokładną diagnozę uczniów, co z kolei może prowadzić do powierzchownych analiz. Dochodzi do tego zbyt duża liczba uczniów w klasie utrudniająca analizę postępów i potrzeb każdego. Nauczyciele narzekają przy tym na związaną z tym niepotrzebną biurokracją i podważają sens samej diagnozy. Zwracają również uwagę, że ocenianie uczniów skupia się na identyfikacji ich deficytowych zasobów, co może prowadzić do zaniedbywania ich unikalnych zdolności i zainteresowań. W sumie podejście to ogranicza pełen potencjał ucznia i trąci jednostronnością.

Uzupełnieniem głosów zebranych podczas seminariów, na których dyskutowano nad adekwatnością modelu wynikającego z zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, były indywidualne pogłębione wywiady z doradcami metodycznymi. Okazuje się, że istotnym problemem jest dla nich nadmierna koncentracja nauczycieli na deficytach uczniów. Zwracają uwagę na tendencję wielu nauczycieli do akcentowania błędów, zaległości i braku umiejętności, mimo że nadmierne skupienie się na deficytach może powodować u uczniów obniżenie poczucia własnej wartości, brak wiary w sukces, spadek motywacji i zaangażowania w naukę. Zdaniem doradców metodycznych, podkreślanie deficytów uczniów w destrukcyjny sposób wpływa na atmosferę w klasie, prowadząc do negatywnych relacji między uczniami a nauczycielem, obniżenia zaufania do nauczycieli i ograniczenia chęci współpracy. Natomiast niedocenywanie pozytywnych stron może ograniczać potencjał rozwojowy uczniów i wpływać negatywnie na ich samoocenę. O znaczeniu właściwego rozpoznawania i diagnozy problemów osobistych, rodzinnych i rozwojowych ucznia informują też badania Fundacji Orange (Buchner, Fereniec-Błońska, Wierzbicka, 2021).

A zatem, w miarę rozwoju i zaawansowania narzędzi diagnostycznych, kluczowe jest zapewnienie odpowiedniego wsparcia nauczycielom w opanowaniu tych umiejętności oraz dostępność skutecznych i dostosowanych do realiów pracy nauczyciela narzędzi diagnostycznych.

3.1.2. Umiejętności kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów

W świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 nauczyciel:

- doradza w wyborze ścieżki dalszego kształcenia lub w wyborze zawodu
- popularyzuje:
 - nauki ścisłe i przyrodnicze
 - nauki inżynieryjno-techniczne
 - sztuki piękne.

Jak wskazuje model umiejętności nauczyciela, rezultatem diagnozy powinno być nie tylko doradzanie uczniom wyboru ścieżki kształcenia lub wyboru zawodu, ale także aktywne kreowanie ich aspiracji edukacyjnych i zawodowych. Zakładając, że uczniowie mają prawo oczekiwać, że edukacja formalna przygotowuje ich do życia i pracy, rolą nauczyciela powinno być uświadomienie uczniom ich indywidualnych szans oraz możliwości rozwoju, a także ograniczeń wraz ze wskazaniem sposobów ich pokonywania. Wymaga to od nauczyciela przekazywania uczniom zasad efektywnego uczenia się w różnych kontekstach.

Zapisy ZSU 2030 podkreślają konieczność popularyzacji wśród uczniów nauk ścisłych, przyrodniczych, inżynieryjno-technicznych oraz sztuk pięknych. Nauczyciele mają tu z założenia odgrywać rolę ambasadorów tych dziedzin, inspirując i zachęcając uczniów do zainteresowania się nimi. Istotne jest promowanie wymienionych powyżej nauk wśród dziewcząt i kobiet. Chodzi zwłaszcza o zachęcanie ich do wybierania ścisłych i technicznych kierunków kształcenia oraz specjalizacji zawodowych, które tradycyjnie były niedoreprezentowane wśród kobiet. Nauczyciele powinni wspierać zainteresowania uczniów w tych dziedzinach wiedzy przez zapewnianie im dostępu do odpowiedniej literatury, eksperymentów i projektów rozbudzających ciekawość i pasję. Ważne jest eliminowanie stereotypów płciowych związanych z wyborem kierunków kształcenia i ról zawodowych oraz promowanie równego dostępu kobiet i mężczyzn do nauk inżynieryjno-technicznych.

Strategia podkreśla, że kreowanie aspiracji edukacyjnych i zawodowych wśród uczniów wymaga od nauczycieli ciągłego rozwoju i pogłębiania wiedzy. Nauczyciele powinni być

świadomości nowych trendów i innowacji w naukach ścisłych, przyrodniczych i inżyniersko-technicznych, aby mogli pełnić rolę motywatorów i przewodników dla uczniów. Rzecz jasna, zadania te obejmują również nauki społeczne i wiedzę o sztuce.

Po skonfrontowaniu modelu umiejętności nauczyciela w zakresie kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów z realiami pojawia się potrzeba intensyfikacji działań w tym zakresie. Zdaniem uczestników seminariów, uczniowie często nie zdają sobie sprawy z konsekwencji podejmowania decyzji edukacyjnych i zawodowych. Jest duże prawdopodobieństwo, że nieświadomość sobie perspektyw i możliwości prowadzi do podejmowania nieodpowiednich wyborów i ogranicza rozwój edukacyjno-zawodowy. Nauczyciele wskazują na potrzebę lepszego integrowania działań edukacyjnych, szczególnie w zakresie nauk ścisłych, przyrodniczych oraz inżyniersko-technicznych. Popularyzacja tych dziedzin może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania nimi wśród uczniów oraz rozwoju aspiracji zawodowych. Drugim obszarem niedocenianym i pomijanym przez nauczycieli w kontekście kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych są nauki z zakresu sztuk pięknych. Poświęcanie im zbyt mało uwagi może oddziaływać na ograniczenie potencjału uczniów zainteresowanych kreatywnymi ścieżkami rozwoju.

Z powyższego wynika, że wspieranie rozwoju umiejętności nauczycieli związanych z kształtowaniem aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów jest sprawą istotną. Konieczne jest inwestowanie w rozwój umiejętności nauczycieli pozwalających na zintegrowane podejście do edukacji, łączące nauki ścisłe ze sztukami pięknymi. Podejmowanie tych działań może przyczynić się do pełniejszego wykorzystania potencjału uczniów i zwiększenia efektywności kształtowania ich aspiracji edukacyjno-zawodowych.

3.1.3. Umiejętności wykorzystywania i zarządzania wiedzą w pracy z uczniem

W świetle zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* nauczyciel:

- aktualizuje wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć
- wykorzystuje najnowsze teorie:
 - pedagogiczne

- socjologiczne
- psychologiczne
- wykorzystuje wyniki badań edukacyjnych.

Dynamiczne zmiany w edukacji, związane między innymi z coraz intensywniejszym przyrostem wiedzy, a także ewoluująca rola i oczekiwania uczniów stawiają przed nauczycielami wymagania ciągłego doskonalenia zawodowego. W kontekście modelu umiejętności nauczyciela oznacza to konieczność stałej aktualizacji i wykorzystywania wiedzy zarówno z zakresu nauczanego przedmiotu, jak i pedagogiki, socjologii i psychologii. Wiedza ta pozwala nauczycielowi lepiej rozumieć procesy uczenia się, rozwijania umiejętności, motywacji uczniów oraz różne aspekty psychospołeczne wpływające na edukację. Pozwala również lepiej reagować na indywidualne potrzeby i możliwości uczniów, a także rozumieć różnorodne bariery i wyzwania, które mogą wpływać na efektywność procesu nauczania–uczenia się.

W modelu umiejętności nauczyciela ważnym uzupełnieniem praktyki pedagogicznej jest korzystanie z wyników badań krajowych i zagranicznych. Wiąże się z tym potrzeba nieustannego studiowania literatury naukowej, raportów z badań, uczestniczenie w konferencjach, seminariach i innych spotkaniach naukowych, a następnie przenoszenia płynących z nich wniosków i rekomendacji na codzienną praktykę. Nauczyciele mogą pozyskiwać przez te działania wiedzę i inspirację z badań, które dowodzą skuteczności różnych metod i podejść pedagogicznych. Wdrażanie wyników badań do codziennej praktyki pozwala nauczycielom na doskonalenie metod nauczania i tworzenie bardziej efektywnych i dostosowanych do potrzeb uczniów strategii edukacyjnych.

Płynie stąd wniosek, że współczesna rola nauczyciela jako przewodnika i mentora wymaga nieustannego doskonalenia w zakresie wiedzy merytorycznej, pedagogicznej i psychospołecznej. Stała aktualizacja wiedzy i korzystanie z wyników badań są niezbędne dla skutecznego i efektywnego nauczania. Spełnia to potrzeby każdego ucznia z osobna i przygotowuje go do sprostania wymaganiom współczesności.

W odpowiedzi na pytanie o zastosowanie w praktyce modelowych umiejętności nauczyciela dotyczących wykorzystania i zarządzania wiedzą w pracy z uczniem, uczestnicy seminariów zgodnie stwierdzili, że stałe aktualizowanie wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i zajęć jest niezbywalnym elementem ich pracy. Jednocześnie wskazali na bariery związane z wykorzystywaniem najnowszych modeli i strategii uczenia. Dodatkowo, choć wszyscy zadeklarowali chęć stałego rozwijania swej wiedzy i umiejętności zawodowych, to nie ukrywali, że dynamiczny rozwój nauk pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych sprawia im trudności w systematycznym uaktualnianiu wiedzy dotyczącej najnowszych osiągnięć. Wielość i różnorodność dostępnych publikacji naukowych jest dla nich niejednokrotnie przytłaczająca. Z kolei znalezienie wiarygodnych, rzetelnych źródeł i badań związanych z ich zainteresowaniami wymaga umiejętności krytycznej oceny i selekcji, na których brak również wskazali nasi rozmówcy. Podejmowanie praktycznych działań opartych na teoriach naukowych i wynikach badań wymaga umiejętności bieżącego ich śledzenia i rozumienia oraz umiejętności transferowania zdobytej wiedzy na codzienną praktykę pedagogiczną. Nadal stanowi to wyzwanie, zwłaszcza gdy teoria i praktyka wydają się być oddzielnymi sferami. Dla niektórych łatwiejsze jest poddawanie w wątpliwość sensu wykorzystywania wiedzy naukowej w swej pracy. Klamrą spinającą wymienione trudności jest podkreślony przez uczestników seminariów brak czasu, związany z intensywnym obciążeniem nauczycieli pracą pedagogiczną.

W świetle przedstawionych wyżej wniosków zachodzi potrzeba działań wspierających nauczycieli w rozwijaniu umiejętności związanych z zaawansowaną znajomością teorii pedagogicznych, socjologicznych i psychologicznych oraz umiejętności efektywnej selekcji i wykorzystania dostępnych publikacji naukowych. Dostęp do najnowszych wyników badań i zdolność do ich przekładania na praktykę pedagogiczną są kluczowe dla doskonalenia procesu nauczania–uczenia się. Ważne jest także zrozumienie, że wykorzystanie wiedzy naukowej w pracy nauczyciela jest nie tylko uzasadnione, ale pozytywnie oddziałuje na efektywność procesu edukacyjnego. Dlatego wsparcie w rozwijaniu tych umiejętności może mieć istotne znaczenie dla podniesienia jakości pracy edukacyjnej jako całości.

3.1.4. Umiejętności dydaktyczne i metodyczne w pracy z uczniem

W świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 nauczyciel:

- wykorzystuje nowoczesne metody i techniki w pracy dydaktycznej, w tym z wykorzystaniem ICT i AI
- wykorzystuje metodyki zdalnego nauczania, między innymi w oparciu o *e-learning*, *blended learning*, platformy szkoleniowe, webinaria, grywalizację oraz MOOC-i
- wykorzystuje instruktażowe projektowanie
- wykorzystuje metody pracy z:
 - uczniami zdolnymi
 - uczniami z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym
 - uczniami z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się
 - uczniami z ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego
 - uczniami cudzoziemskimi
 - uczniami polskimi powracającymi z zagranicy
 - osobami dorosłymi
- wdraża rozwiązania w zakresie indywidualizacji nauczania
- wdraża różne metody sprawdzania efektów uczenia się uczniów
- wdraża różne metody oceniania
- realizuje nauczanie międzyprzedmiotowe
- realizuje założenia edukacji:
 - włączającej
 - prorodzinnej
 - międzykulturowej
 - międzypokoleniowej
 - obywatelskiej
 - zdrowotnej
 - ekologicznej
 - ekonomicznej

- wykorzystuje w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej krajowe i międzynarodowe dobre praktyki w tym zakresie, czyli korzysta z doświadczeń innych.

W prezentowanym modelu wychodzi się z założenia, że nauczyciel w toku swej pracy zawodowej stale rozwija swój warsztat dydaktyczny i metodyczny. Oznacza to, że kieruje szeroko rozumianymi procesami nauczania i uczenia się, a zatem ustala cele kształcenia, organizację kształcenia, dobór metod, technik, narzędzi i form kształcenia w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów i poziomów kształcenia. Powinien też stale poszerzać swój warsztat pracy o nowoczesne metody, techniki i narzędzia, w tym zwłaszcza o technologie informacyjno-komunikacyjne (*ang. information and communication technologies, ICT*) i sztuczną inteligencję (*ang. artificial intelligence, AI*), które tworzą nowe warunki dla rozwoju umiejętności w edukacji formalnej. Mimo że polskie szkoły są wyposażone w nowoczesny sprzęt, to wciąż wyzwaniem są umiejętnościami nauczycieli w efektywnym korzystaniu z tych technologii.

W modelowym ujęciu nauczyciel rozwija też umiejętności stosowania różnych aktywizujących metod, narzędzi i form nauczania, adekwatnych do realizowanych programów nauczania oraz do potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów, które sprzyjają kształtowaniu postaw kreatywności i innowacyjności. Rozwija również umiejętności stosowania zróżnicowanych metod sprawdzania efektów uczenia się i oceniania uczniów.

Oprócz wiedzy merytorycznej oraz umiejętności dydaktycznych i metodycznych dotyczących nauczanego przedmiotu nauczyciele stają przed różnorodnymi wyzwaniami i problemami niezwiązanymi z nauczaniem przedmiotem. Stąd istotne jest kładzenie coraz większego nacisku na rozwijanie ich umiejętności w różnych sferach edukacji, np. międzykulturowej, obywatelskiej, ekologicznej, ekonomicznej i prawnej. A zatem w nowej kulturze pracy nauczyciela więcej miejsca powinna zajmować integracja międzyprzedmiotowa, mająca wpływ na zwiększanie motywacji, promowanie holistycznych sposobów postrzegania zagadnień i rozwiązywania problemów, wzmacniania poczucia przydatności nauczanych treści dla uczniów i rozwijanie umiejętności. Ważne jest, aby nauczyciele byli świadomi wpływu tych różnorodnych aspektów na uczniów i aby potrafili w pełni wykorzystać takie

tematy jako punkt wyjścia do rozwijania umiejętności uczniów i ich postaw społecznych. Wdrażanie nauczania międzyprzedmiotowego wymaga od nauczycieli kreatywności i elastyczności w projektowaniu programów nauczania oraz w prowadzeniu zajęć. Dążąc do stworzenia holistycznego i interdyscyplinarnego podejścia do edukacji, nauczyciele muszą integrować różne dziedziny, pomagając uczniom lepiej zrozumieć i postrzegać zagadnienia z wielu perspektyw. Stąd kluczowe jest tworzenie takich rozwiązań, które będą wspierać wdrażanie i upowszechnianie nauczania międzyprzedmiotowego w szkołach.

Rola nauczyciela jako edukatora i przewodnika w procesie uczenia się wymaga ciągłego doskonalenia i dostosowywania się do zmieniających się potrzeb uczniów i wymagań edukacyjnych. Udział w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego, takich jak kursy, warsztaty i konferencje, staje się nieodłącznym elementem rozwoju nauczycieli. Jednak aby sprostać nowym wyzwaniom i zróżnicowanym potrzebom uczniów, coraz większe znaczenie zyskują także inne formy doskonalenia, takie jak staże, praktyki oraz wizyty studyjne, które pozwalają nauczycielom zdobyć nowe doświadczenia i inspiracje, zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym.

Podczas seminariów podkreślano, że umiejętności dydaktyczne i metodyczne nauczycieli w pracy z uczniem są systematycznie rozwijane i wykorzystywane w pracy na co dzień. Nie oznacza to jednak braku potrzeb w tym zakresie ze strony nauczycieli. Chociaż nowe technologie w edukacji charakteryzują się ogromnym potencjałem, to nauczyciele często odczuwają braki w zakresie efektywnego wykorzystania tych narzędzi w codziennej pracy dydaktycznej. Deficytowe są także umiejętności wykorzystywania metodyki zdalnego nauczania. Okres pandemii COVID–19, wymuszający zdalne nauczanie, wyraźnie je zwiększył, ale nauczyciele w dalszym ciągu starają się lepiej opanować różne narzędzia. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że ważne są też umiejętności instruktorskiego projektowania, czyli planowania i organizacji skutecznych lekcji i programów nauczania. Podkreślali tu zwłaszcza potrzebę rozwijania umiejętności dopasowania treści edukacyjnych do potrzeb i możliwości uczniów. Co więcej, zgłaszana była także potrzeba rozwijania umiejętności pozwalających na indywidualizację nauczania z wykorzystaniem projektowania uniwersalnego. Nauczyciele zwracali również uwagę na niedostateczne umiejętności w zakresie wspierania uczniów o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach edukacyjnych.

Brakuje im również umiejętności stosowania różnorodnych technik pomiaru efektów uczenia się i nauczania uczniów, to jest: monitorowania postępów uczniów, diagnozowania ich osiągnięć, identyfikowania obszarów wymagających rozwoju oraz informowania o wynikach i efektach uczenia. Inne wyzwania związane są z realizacją założeń edukacji: od włączającej, prorodzinnej i międzykulturowej, do międzypokoleniowej i ekonomicznej. Deficytowe, w opiniach nauczycieli, są umiejętności pozwalające na realizację nauczania międzyprzedmiotowego. Nauczyciele zwracali uwagę, że brakuje im wiedzy z różnych dziedzin, pozwalającej na projektowanie zintegrowanych i kompleksowych zajęć lekcyjnych. Trudnością jest znalezienie wspólnych punktów i powiązań między przedmiotami, będących warunkiem ich efektywnego integrowania. Nauczyciele nie mają umiejętności planowania i organizacji lekcji międzyprzedmiotowych. Deficytowe są także umiejętności wykorzystania w pracy dydaktycznej i wychowawczej dobrych praktyk, w tym umiejętności w zakresie wyszukiwania informacji o dobrych praktykach – zwłaszcza pod względem dostosowywania nowych praktyk do specyficznych potrzeb i warunków szkoły.

W wypowiedziach doradców metodycznych przewijającym się wątkiem były trudności nauczycieli dotyczące organizowania pracy podczas lekcji. Może to, w ich opinii, wynikać z różnych czynników, takich jak brak doświadczenia w planowaniu lekcji, nieznanostwo skutecznych metod nauczania czy też niewystarczające przygotowanie do prowadzenia zajęć. W dalszym ciągu wyzwaniem dla części nauczycieli jest definiowanie zasad obowiązujących na lekcji i ich konsekwentne egzekwowanie. Rozmowy z doradcami metodycznymi wskazywały, że nauczycielom często brakuje spójności i jednoznaczności w przekazywaniu reguł, zasad i oczekiwań uczniom, co może prowadzić do nieporozumień oraz chaosu podczas lekcji. Co więcej, niedostateczna dyscyplina w klasie może wpływać negatywnie na efektywność nauki oraz atmosferę w grupie. Doradcy zwracali także uwagę na istotne niedociągnięcia nauczycieli w kontekście motywowania uczniów. Występują tu wyraźnie trudności z angażowaniem uczniów w procesy edukacyjne, czego przejawem jest spadek zainteresowania nauką, niechęć do aktywnego udziału w zajęciach i ograniczona zdolność skupienia uwagi. Wypowiedzi doradców wskazują, że na zaangażowanie uczniów w naukę negatywnie wpływa również tradycyjny styl pracy, preferowany przez część nauczycieli, który polega na przekazywaniu wiedzy przez prowadzenie jednostronnego wykładu. Osobną kwestią są trudności w ocenianiu uczniów. Badani zwracali uwagę na brak

standaryzacji stosowanych przez nauczycieli kryteriów oceny. Ujmując to bardziej konkretnie, problemem jest przypisywanie różnych wag do tych samych ocen zarówno w tej samej szkole, jak i między szkołami.

W kontekście umiejętności dydaktycznych i metodycznych w pracy z uczniem warto także odnieść się do wyników innych badań. I tak: wyniki międzynarodowego badania nauczania i uczenia się (*ang. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013*) wskazywały na aktualne także dziś zainteresowanie i potrzeby nauczycieli związane z rozwojem umiejętności kierowania procesami nauczania i uczenia się. Wszyscy badani polscy nauczyciele wykazali zainteresowanie zagadnieniami takimi jak znajomość programów nauczania, ocenianie uczniów oraz wykorzystywanie technik komputerowych w nauczaniu. Co więcej, polscy nauczyciele wykazywali szczególne zainteresowanie szkoleniami dotyczącymi pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz indywidualizacji nauczania. Wyniki badania TALIS 2013 skłaniają do wniosku, że nauczyciele wymagają wsparcia w zakresie wykorzystywania technik angażujących uczniów, zwłaszcza w zakresie umiejętności pracy grupowej. Obejmuje ono techniki informacyjno-komunikacyjne w pracy nad projektami prowadzonymi w małych grupach lub w pracy na lekcji i techniki projektowe dotyczące dłuższych projektów (Hernik, 2015).

Problematyka indywidualizacji jest wciąż aktualna, co podkreślają wyniki badania dotyczącego statusu nauczycieli i nauczycielek w Polsce. Istotnym wyzwaniem jest wciąż trudność nauczycieli w stosowaniu indywidualnego podejścia do każdego ucznia oraz znalezienie odpowiedniej metody nauczania, która uwzględni potrzeby zarówno uczniów zdolnych, jak i tych z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się (Buchner, Fereniec-Błońska, Wierzbicka, 2021).


Z przeprowadzonej analizy wynika, że istotne jest w dalszym ciągu rozwijane przez nauczycieli szeregu istotnych umiejętności dydaktycznych i metodycznych, w tym odnoszących się do organizowania pracy podczas lekcji, bowiem część nauczycieli nadal doświadcza trudności z planowaniem lekcji, zrozumieniem skutecznych metod nauczania oraz nieadekwatnym przygotowaniem do prowadzenia zajęć. Nauczyciele często potrzebują wsparcia w spójnym i jednoznacznym przekazywaniu reguł, zasad i oczekiwań uczniom, aby uniknąć nieporozumień i chaosu podczas zajęć. Kolejnym wyzwaniem jest motywowanie

uczniów do nauki. Nauczyciele mają trudności z angażowaniem ich w procesy uczenia się, zachęceniem do aktywnego uczestnictwa w zajęciach i koncentracji. Nauczyciele w dalszym ciągu potrzebują wsparcia w elastycznym podejściu do pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach i możliwościach edukacyjnych oraz rozwojowych. Współczesne wyzwania, takie jak pandemia COVID-19, ujawniły deficyty nauczycieli w zakresie dydaktyki i metodyki pracy z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Nauczyciele potrzebują dalszego rozwoju umiejętności wykorzystywania nowoczesnych technologii w pracy z uczniami, zarówno w zakresie wiedzy technicznej, jak i umiejętności tworzenia i realizowania efektywnych scenariuszy nauczania. Ocenianie uczniów jest kolejnym obszarem wymagającym dalszego rozwoju. Istnieje potrzeba wspierania nauczycieli w wykorzystaniu oceniania skoncentrowanego na mocnych stronach uczniów.

3.1.5. Umiejętności psychologiczne i pedagogiczne nauczycieli

W świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 nauczyciel:

- wykorzystuje umiejętności interpersonalne w relacjach z:
 - uczniami
 - rodzicami/opiekunami uczniów
 - nauczycielami
 - dyrektorem szkoły/placówki
- współpracuje z:
 - uczniami
 - rodzicami/opiekunami uczniów
 - społecznością lokalną
- wykorzystuje w celu rozwiązywania konfliktów w środowisku szkolnym i jego otoczeniu:
 - negocjacje
 - mediacje
- podnosi kondycję uczniów:
 - fizyczną
 - psychiczną
 - emocjonalną.




Jak wynika z modelu umiejętności, praca nauczycieli w coraz większym stopniu opiera się na umiejętnościach interpersonalnych w pracy z uczniem, rodzicami/opiekunami uczniów, gronem pedagogicznym i społecznością lokalną. Umiejętności interpersonalne są fundamentem pracy nauczyciela, zwłaszcza jeśli kluczowymi wartościami stają się współpraca i zaufanie.

W modelu umiejętności nauczycieli podkreślona jest rola umiejętności pracy/współpracy z różnymi typami osób uczących się, w tym między innymi z uczniami zdolnymi, z uczniami pochodzącymi z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym, z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się, ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego, zagrożonymi przedwczesnym kończeniem nauki, z uczniami cudzoziemskimi lub polskimi wracającymi z zagranicy.

W ramach nowej kultury pracy nauczyciela ważne jest także wzmocnienie dobrych kontaktów z rodzicami uczniów, pozytywnego nastawienia do rodziców, postawy otwartości, chęci dzielenia się z nimi swoją wiedzą o uczniu, a także wysłuchania pomysłów i oczekiwań rodziców. Kluczem do efektywnej współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów jest stworzenie wzajemnego porozumienia w celu wspólnej edukacyjnej i wychowawczej pracy z dziećmi i młodzieżą.

Nowa kultura pracy nauczyciela opiera się między innymi na zwiększonej roli zespołowości w pracy kadry nauczycielskiej, w myśl zasady, że współpraca między nauczycielami jest szczególnie ważną formą relacji w gronie pedagogicznym, stanowi ogromne źródło wsparcia w codziennych obowiązkach i jest elementem doskonalenia zawodowego. Zdolność i gotowość do uczenia się od innych nauczycieli i przekazywania im własnych doświadczeń może być najważniejszym aspektem zespołowości. Normą staje się, że nauczyciele pracują zespołowo analizują efekty swojej pracy, wspólnie planują działania, rozwiązują problemy i doskonalą metody i formy współpracy. Większego znaczenia nabiera więc dbanie o autonomię zespołów szkolnych tak, by ich członkowie mogli ustalać zasady i zakres działania zespołu zgodnie z potrzebami nauczycieli i szkoły.

Oparta na współpracy i zaufaniu kultura szkoły wymusza na nauczycielu także posiadanie umiejętności pracy ze zróżnicowaną pod względem fizycznym, psychicznym i emocjonalnym



grupą osób uczących się, co z kolei wpisuje się w działania na rzecz wzmocnienia dobrostanu fizycznego, psychicznego i emocjonalnego uczniów. Wzmacnianie dobrostanu to zaplanowany i długofalowy proces, w ramach którego istotne jest wpisanie go w kulturę organizacyjną instytucji, a także przyjęcie i akceptacja reguł i zasad kluczowych dla jego urzeczywistnienia przez całą społeczność. Toteż troska o dobrostan uczniów we wszystkich jego wymiarach jest jednym z najważniejszych elementów wysokiej jakości edukacji.

W trakcie seminariów uczestnicy nie ukrywali różnorodnych braków nauczycieli w zakresie umiejętności pedagogicznych i psychologicznych. Zgłaszali również trudności we współpracy w gronie pedagogicznym, co przypisywali deficytom wzajemnego zaufania, które negatywnie oddziałują na efektywność pracy zespołowej, wymianę doświadczeń i wiedzy. Wskazywali także na brak umiejętności we współpracy z rodzicami i opiekunami uczniów. Dotyczy to m.in. umiejętności budowania pozytywnych relacji z rodzicami, co prowadzi do trudności w komunikacji i wspólnym rozwiązywaniu problemów edukacyjnych uczniów. Badani zwracali uwagę, że łątka „roszczeniowego rodzica” przysługuje zarówno tym, którzy przekraczają granice przyjętych norm formalnego zachowania, jak i tym, którzy chcą wesprzeć nauczyciela w pracy z dzieckiem przez nawiązywanie kontaktów. Pierwsza z tych kategorii jest bardziej absorbująca, podczas gdy druga ignorowana.

W zakresie umiejętności interpersonalnych uczestnicy seminariów wskazywali na braki w relacjach z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, łącznie z dyrekcją szkoły, co wpływa zarówno na skuteczność działań nauczycieli, jak i na atmosferę pracy i nauki w instytucji. Wyzwaniem była także współpraca ze społecznością lokalną. Bowiern braki w umiejętnościach nawiązywania kontaktów z lokalnymi instytucjami i organizacjami ograniczają dostęp do dodatkowych zasobów i możliwości wsparcia dla szkoły czy przedszkola.

Sygnalizowane były także deficyty wiedzy i umiejętności w zakresie prowadzenia negocjacji i mediacji przy rozwiązywaniu konfliktów rówieśniczych. Odnosząc się do różnych umiejętności psychologicznych i pedagogicznych, uczestnicy seminariów wprost zgłaszali potrzebę specjalistycznego wsparcia.

Wśród deficytów nauczycieli, identyfikowanych przez doradców metodycznych, znajdują się dodatkowo umiejętności wychowawcze, stanowiące kluczowy aspekt pracy nauczyciela, zwłaszcza przez kształtowanie postaw i zachowań uczniów oraz budowanie pozytywnych relacji w klasie. Nauczyciele, którzy nie posiadają odpowiednich umiejętności wychowawczych, borykają się z trudnościami w nawiązywaniu relacji z uczniami, a także w odpowiednim reagowaniu na zachowania i sytuacje wymagające interwencji wychowawczej. Osobną kwestią są deficyty w umiejętnościach wspierania kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej uczniów. Rosnące wyzwania zdrowotne i emocjonalne uczniów wymagają od nauczycieli specjalistycznej wiedzy i umiejętności w zakresie dostosowania do nich działań edukacyjnych.

Doradcy metodyczni wskazywali także na zjawisko nadmiernego krytykowania i negatywnego wzajemnego oceniania się przez grono pedagogiczne. Problemem jest tu tendencja do formułowania pochopnych ocen wobec swych kolegów i siebie. Może to – jak stwierdzali – wynikać z braku zaufania, dominacji stereotypów i braku empatii. Postawa ta w pejoratywny sposób oddziałuje na atmosferę w zespole nauczycielskim, utrudniając wspieranie się i współpracę.

Prawidłowości te znajdują potwierdzenie w innych badaniach. Początkujący nauczyciele wymieniali wśród swych mankamentów trudności w relacjach z uczniami. Duża nieufność wobec uczniów zderza się ze zbytnią pobłażliwością, brakiem cierpliwości, dystansu, opanowania, a także kierowanie się stereotypami w ocenie. Młodzi nauczyciele przyznawali się do bezradności w zetknięciu z problemami uczniów – rodzinnymi, osobistymi i w relacjach z rówieśnikami. Wskazywali też na problemy z utrzymaniem dyscypliny w klasie (Walczak, 2012)

Na potrzebę wsparcia nauczycieli w obszarze umiejętności pedagogicznych i psychologicznych wskazują także wyniki raportu pt. *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycieli i nauczycielek w Polsce 2021* (Buchner, Fereniec–Błońska, Wierzbicka, 2021). Blisko połowa uczniów uważa, że w ich klasie jest co najmniej jeden uczeń, z którym nauczyciele nie potrafią sobie poradzić. Jest to – zdaniem nauczycieli – jedno z największych wyzwań w ich pracy. Problematyczna jest umiejętność moderowania dużej grupy uczniów,

utrzymanie ich uwagi i rozwiązywanie trudnych sytuacji, zwłaszcza tych związanych z przemocą lub agresją rówieśniczą (Buchner, Fereniec–Błońska, Wierzbicka, 2021).

Rosnące znaczenie umiejętności psychologicznych nauczycieli potwierdzają wyniki badania Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (*ang. Programme for International Student Assessment – PISA 2018*). Ujawniają one, że część młodzieży uczącej się w polskich szkołach doświadcza braku radości, szczęścia i energii. Niektórzy uczniowie stale odczuwają smutek, przerażenie lub czują się nieszczęśliwi. Ponad połowa polskich piętnastolatków przeżywa lęk związany z brakiem talentu, porażką i jej konsekwencjami dla kariery zawodowej. Większość uczniów deklaruje poczucie osamotnienia i braku związku z otoczeniem szkolnym. Duży jest odsetek uczniów stwierdzających, że nie pasują do szkoły i czują się w niej niezręcznie, co zapewne ma wpływ na ich zaangażowanie w naukę i relacje z rówieśnikami. Wyniki te informują o potrzebie skupienia uwagi na wsparciu emocjonalnym i psychologicznym uczniów, a także na rozwijaniu wśród nauczycieli empatii, umiejętności budowania pozytywnych relacji z uczniami i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami emocjonalnymi (Sitek, Ostrowska, 2020).

Wyniki badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (*ang. Health Behaviour in School-age Children – HBSC*) z 2018 roku potwierdzają potrzebę rozwoju umiejętności psychologicznych i pedagogicznych. W świetle danych HBSC, blisko 1/3 uczniów w wieku 11–15 lat nie lubi szkoły. Gorzej oceniają ją chłopcy niż dziewczęta, pogarsza się to wraz z wiekiem. Niepokojące są również dane dotyczące odczuwanego stresu szkolnego – w 2018 roku 1 na 7 uczniów w wieku 11–15 lat doświadczał wysokiego poziomu stresu. I w tym przypadku stres zwiększa się z wiekiem, z tym że doświadczają go częściej dziewczęta niż chłopcy (Mazur, Małkowska–Szkutnik, 2018). Jak wynika z badań Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS), niemal co szósty uczeń szkoły ponadpodstawowej deklaruje nieustanne odczuwanie stresu w szkole (CBOS, 2022).

Problemy z poczuciem przynależności do szkoły zostały również zidentyfikowane wśród młodszych uczniów (czwartych klas szkoły podstawowej) w międzynarodowym badaniu wyników nauczania matematyki i nauk przyrodniczych (*ang. Trends in International Mathematics and Science Study – TIMSS*) (Konarzewski, Bulkowski, 2016; Sitek, 2020). Mimo że większość dzieci w Polsce lubi chodzić do szkoły, odsetek ten, w porównaniu z innymi

krajami, jest niższy. Między 2015 a 2019 rokiem zaobserwowano w tej kategorii niewielki spadek identyfikacji ze szkołą. Gorzej czują się w szkole chłopcy (Sitek, 2020).

Elementem procesu edukacji jest przestrzeganie przez uczniów norm dobrego zachowania i porządku. Informacji o wywiązywaniu się z tego obowiązku dostarczają między innymi badania czwartoklasistów PIRLS 2021 (ang. *Progress in International Reading Literacy Study* – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu). Najczęstszym rodzajem zakłócania porządku na lekcjach czytania jest nadmierny hałas. Aż 1/5 czwartoklasistów stwierdza, że prawie na każdej lekcji nauczyciel musi długo czekać, aż klasa się uspokoi. Tyle samo, bo 20% uczniów wskazuje, że równie często na lekcjach języka polskiego nauczyciel musi przywoływać klasę do porządku. Przerwywanie nauczycielowi zdarza się nieznacznie rzadziej, według 16% uczniów zjawisko to występuje prawie na każdej lekcji. Niewiele mniej czwartoklasistów (1 na 7) zauważa, że nieposłuszeństwo wobec nauczyciela języka polskiego ma miejsce na prawie każdej lekcji (Kaźmierczak, Bulkowski, 2023).

W badaniu PIRLS 2021 zapytano także dyrektorów szkół o niepożądane zachowania czwartoklasistów, biorąc pod uwagę szerszy kontekst niż tylko zachowanie dyscypliny na lekcjach. Najczęściej zgłaszanymi przez polskich dyrektorów problematycznymi zachowaniami w szkole są przeszkadzanie na lekcjach, używanie wulgarnego języka oraz ściąganie. Dyrektorzy zauważają również agresję fizyczną, spóźnianie się na lekcje oraz zastraszanie lub agresję słowną i pisemną między uczniami. Tylko dyrektorzy szkół, do których uczęszcza około połowa badanych czwartoklasistów, nie deklarują takiego problemu (Kaźmierczak, Bulkowski, 2023).

Kolejnym problemem, z którym borykają się szkoły, jest współpraca w gronie pedagogicznym. W ramach przeprowadzonego w 2013 roku badania TALIS, prawie ¼ polskich nauczycieli stwierdziła, że na żadnych zajęciach nie realizowano wspólnych działań edukacyjnych. Okazuje się również, że wyzwaniem dla polskich nauczycieli jest możliwość swobodnej dyskusji o trudnościach pedagogicznych i wychowawczych oraz otrzymywanie wsparcia od innych nauczycieli. Mimo że niemal wszyscy dyrektorzy szkół (93%) twierdzą, że „pracownicy szkoły otwarcie rozmawiają o trudnościach”, to jednak, w porównaniu z innymi krajami, stosunkowo niewielu dyrektorów jest w pełni przekonanych, że prowadzi to do pożądaných efektów. Podobnie wygląda to w odniesieniu

do „wzajemnego szacunku dla pomysłów innych nauczycieli” – prawie wszyscy dyrektorzy potwierdzają, że takie podejście w ich szkołach jest stosowane, ale tylko 13% wyraziło się „zdecydowanie pozytywnie” o jego skuteczności (Hernik, 2015).

Mimo upływu czasu wypowiedzi nauczycieli wskazują, że w szkołach wciąż brakuje powszechnych praktyk dzielenia się problemami z kolegami i koleżankami oraz wspólnego wypracowywania rozwiązań. Wielu nauczycieli obawia się bycia ocenianym przez współpracowników i przełożonych, co hamuje otwarte dyskusje o trudnościach. Brak dostępu do szkolnych psychologów i ekspertów utrudnia nauczycielom uzyskanie wsparcia i konsultacji, co często skutkuje ograniczeniem się do realizowania minimum dydaktycznego lub próbami samodzielnego rozwiązywania problemów wychowawczych. Nauczyciele deklarują, że ich największą potrzebą jest doskonalenie swoich umiejętności w zakresie psychologii, rozwiązywania sytuacji konfliktowych oraz radzenia sobie ze stresem. Aby sprostać tym wymaganiom, niezbędne jest nie tylko zapewnienie bezpośredniego i poufnego wsparcia psychologicznego w szkołach, ale także stworzenie przestrzeni do wymiany doświadczeń i grup wsparcia poza środowiskiem szkolnym. Zgodnie z deklaracjami, 34% nauczycieli chciałoby nauczyć się skutecznego radzenia sobie ze stresem, ponieważ jest przekonanych, że zawód nauczyciela jest szczególnie narażony na wysoki poziom stresu i ryzyko doświadczania kryzysów psychicznych. Dlatego istotne jest zapewnienie nauczycielom dostępu do odpowiedniego wsparcia i szybkiego reagowania w sytuacjach, które mogą wpłynąć na ich kondycję psychiczną, co bezpośrednio wpływa na poziom zaangażowania w pracę i gotowość do podjęcia nowych wyzwań (Buchner, Fereniec–Błońska, Wierzbicka, 2021).

Podsumowując, można uznać, że ustalenia pochodzące z badań własnych i analizy literatury przedmiotu są uzasadnieniem dla wspierania nauczycieli w zakresie rozwijania szeregu umiejętności psychologicznych i pedagogicznych. Na plan pierwszy wybijają się umiejętności z zakresu budowania pozytywnego klimatu szkoły i klasy oraz wzmacniania dobrostanu uczniów. Z rysującego się obrazu wyłania się potrzeba doskonalenia umiejętności budowania pozytywnych relacji z uczniami, rodzicami/opiekunami uczniów oraz w gronie pedagogicznym, a także wspierania dobrostanu fizycznego, psychicznego i emocjonalnego uczniów. Konieczne jest rozwijanie umiejętności nauczycieli związanych z radzeniem sobie

ze stresem i zarządzaniem emocjami uczniów. W kontekście różnic płciowych i niejednakowego doświadczania stresu przez uczniów, ważne jest wspieranie nauczycieli w rozwoju umiejętności z zakresu asertywności, empatii i rozwiązywania konfliktów z uwzględnieniem różnic kulturowych płci.

3.1.6. Umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym

W świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 nauczyciel:

- zarządza skutecznie własnym rozwojem i karierą zawodową, z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z życia rodzinnego
- wykorzystuje metody i techniki przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu
- współpracuje z innymi nauczycielami poprzez:
 - wzajemne uczenie się od siebie
 - coaching
 - tutoring
 - mentoring
 - koleżeńskie obserwacje lekcji
 - superwizje
- uczestniczy w sieciach wsparcia kadry uczącej:
 - formalnych
 - nieformalnych
- uczestniczy w stażach i praktykach zawodowych:
 - krajowych
 - zagranicznych
- prowadzi autoewaluację swojej pracy.

Kiedy weźmie się pod uwagę wielość i złożoność ról społecznych nauczycieli oraz wynikające z nich zadania dydaktyczne, opiekuńcze i wychowawcze, szczególnie w kontekście modelu umiejętności nauczyciela, ważna staje się umiejętność zarządzania własnym rozwojem i karierą zawodową. Optymalne zarządzanie własnym rozwojem zawodowym jest istotne nie tylko z punktu widzenia sukcesu procesu edukacyjnego ucznia, ale i samego nauczyciela. Może być ono pomocne w kontekście satysfakcji, samorealizacji, sprawczości, autonomii

w pracy, jak również w sytuacji konieczności radzenia sobie z niepewnością w pracy zawodowej, czy w sytuacji wypalenia zawodowego.

W modelu umiejętności współpraca z innymi nauczycielami jest czynnikiem zmniejszającym poczucie stresu związane między innymi z wymaganiami stawianymi przez uczniów i ich rodziców/opiekunów, relacjami w gronie pedagogicznym, z edukacją zdalną w dobie pandemii COVID-19, niepewnością jutra, w tym dużą zmiennością organizacji, sposobów i form pracy.

W prezentowanym modelu niezbędna jest także wymiana doświadczeń dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych w ramach formalnych jak i nieformalnych sieci wsparcia nauczycieli z tej samej szkoły oraz z różnych szkół. W praktyce może to urzeczywistnić się poprzez uczenie się od siebie, *coaching*, *tutoring*, *mentoring*, koleżeńskie obserwacje lekcji, superwizje. Oznacza to z jednej strony wzajemne poznanie często odmiennych warsztatów pracy, z drugiej pozyskanie wiedzy i doświadczenia z takich obszarów jak: zarządzanie procesami grupowymi, budowanie relacji z uczniami, rozwiązywanie problemów i konfliktów, motywowanie, inspirowanie i aktywizowanie uczniów, sposoby wzmacniania dobrostanu fizycznego, psychicznego i emocjonalnego uczniów i nauczyciela. Troska o dobrostan kadry pedagogicznej związana jest z troską o dobrostan uczniów, jeżeli bowiem nauczyciele nie mają zasobów, by radzić sobie z własnym stresem i obciążeniami, to trudno oczekiwać, żeby zadbali o kondycję psychofizyczną swych uczniów. Poprawa dobrostanu nauczycieli jest długofalowym procesem, który wymaga refleksji, spójnego podejścia oraz wprowadzenia bardziej konstruktywnych praktyk. Żeby to osiągnąć, wymagana jest interakcja kilku czynników, a wśród nich kultury tworzenia relacji, współpracy i profesjonalizacji.

W modelowym ujęciu ciągłe doskonalenie zawodowe nauczycieli odgrywa zasadniczą rolę w zwiększeniu efektywności, zaangażowania i zadowolenia z pracy. W jego ramach mieszczą się krajowe i zagraniczne staże i praktyki oraz wizyty studyjne, a tym samym upowszechnianie mobilności.

Ważną rolę odgrywa także systematycznie prowadzona autoewaluacja i implementacja jej wyników. Jest to ważny element w procesie stawania się refleksyjnym praktykiem, czyli

osobą, która podejmuje trud namysłu nad własnym postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, metodami i technikami, które wykorzystuje. Oznacza stawanie się nauczycielem, który ma odwagę i potrafi z dystansem przyglądać się sobie i podejmowanym przez siebie działaniom oraz dokonywać ich obiektywnej oceny.

W świetle głosów płynących z seminariów, głównym wyzwaniem dla nauczycieli jest umiejętność przeprowadzenia autoewaluacji własnej pracy, będącej podstawą do zaplanowania adekwatnego rozwoju zawodowego. Brak refleksji nad własną praktyką i brak podejmowania działań w oparciu o wynikające z niej wnioski ograniczają nauczycielom możliwość doskonalenia umiejętności.

Podczas seminariów jego uczestnicy mówili wprost o bezradności w odniesieniu do umiejętności dbania o swój dobrostan fizyczny, psychiczny i emocjonalny, utrzymania równowagi między życiem zawodowym a życiem rodzinnym, przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu oraz radzenia sobie z niepewnością i złożonością sytuacji zawodowej. Nauczyciele byli świadomi znaczenia tych umiejętności dla ogólnego samopoczucia i zdolności do wykonywania pracy zawodowej, jednak (w naszej ocenie) nie byli w stanie efektywnie zastosować ich w praktyce. Brak odpowiednich strategii i narzędzi umożliwiających osiągnięcie tych celów może być źródłem frustracji i poczucia bezsilności. Rozpatrując rzecz od strony kondycji fizycznej, należy przyznać, że uczestnicy seminariów nie potrafili skutecznie zrównoważyć wymagań pracy zawodowej z potrzebami swego ciała, co prowadziło do osłabienia zdrowia, zmęczenia i braku energii. W odniesieniu do kondycji psychicznej, nie radzili sobie z presją, stresującymi sytuacjami w pracy, co skutkowało zaburzeniami emocjonalnymi, lękiem i niską motywacją. Trudności w utrzymaniu równowagi między życiem rodzinnym i zawodowym prowadziły do konfliktów i napięć. Brak umiejętności przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu powodował spadek zaangażowania i satysfakcji z pracy, osłabiając efektywność zawodową. Z wypowiedzi uczestników seminariów wynika, że nauczyciele nie znają również skutecznych strategii radzenia sobie z niepewnością i złożonością sytuacji zawodowych, co jest powodem niepokoju, braku pewności siebie i utrudnia podejmowanie decyzji. Zgłaszali deficyty w umiejętnościach współpracy z innymi nauczycielami, co ogranicza możliwość uczenia się od siebie i korzystania z różnorodnych form wsparcia, takich jak *coaching*, *tutoring*, *mentoring*,

koleżeńskie obserwacje lekcji i udział w superwizjach. Nauczyciele nie wykorzystują w pełni możliwości uczestniczenia w sieciach wsparcia, zarówno formalnych, jak i nieformalnych. Mają deficytowy udział w krajowych i zagranicznych stażach i praktykach zawodowych.

Uzupełnieniem diagnozy słabych stron nauczycieli są opinie doradców metodycznych.

Wynika z nich, że nie wszyscy nauczyciele wykazują zaangażowanie w rozwój zawodowy, co często prowadzi do stagnacji, rutyny i oporu przed wprowadzaniem zmian.

Zminimalizowanie tych negatywnych aspektów wymusiłoby wyjście poza strefę komfortu i konfrontację z nowymi wyzwaniami. Wymaga to od nauczycieli odwagi i gotowości do odejścia od utartych schematów myślenia. Postawy te występują zwłaszcza wśród nauczycieli z długim stażem i najwyższym stopniem awansu zawodowego. Doświadczeni nauczyciele okazują się mniej skłonni do szukania nowych możliwości rozwoju, preferując utrzymywanie stosowanych do tej pory metod i podejść. Kolejną z sygnalizowanych trudności jest nieumiejętność zabiegania o wsparcie w sytuacji, która tego wymaga. Badani podkreślali, że nauczyciele boją się krytyki ze strony środowiska pedagogicznego, dyrektora, rodziców/opiekunów i uczniów. Powoduje to, że wielu z nich unika szukania pomocy. Słabą stroną nauczycieli jest także skłonność do posługiwania się wiedzą potoczną i stereotypami. Takie myślenie wydaje się szczególnie niebezpieczne nie tylko w kontekście rozwijania osobowości uczniów, wartości i norm, ale także w procesie kształtowania ich przekonań na temat siebie i innych oraz dla internalizacji zasad życia społecznego. Stereotypowe działanie nauczycieli może prowadzić do fałszywego obrazu siebie i otaczającego ich świata, być źródłem frustracji, alienacji, agresji i przemocy, a także negatywnie oddziaływać na możliwości i aspiracje uczniów.

Słabością nauczycieli jest brak umiejętności budowania własnego wizerunku jako profesjonalisty w zawodzie. Jest wśród nich (jak stwierdzają doradcy metodyczni) grupa osób mających tendencję do umniejszania, a wręcz niedostrzegania posiadanego przez siebie szerokiego i zróżnicowanego wachlarza umiejętności; osób, które cechują się niską asertywnością, w tym postawą wycofaną, uległością, brakiem umiejętności wyrażania siebie, swych potrzeb oraz wytyczania granic. Z jednej strony skutkuje to niedocenianiem ich przez grono pedagogiczne, z drugiej – poczuciem niskiego prestiżu, co przyczynia się do braku satysfakcji, sprawczości i niskiego poczucia własnej wartości.

Od lat wyniki badań wskazują na potrzebę rozwoju zawodowego nauczycieli. W świetle wyników badania TALIS 2013, tylko połowa nauczycieli uczestniczy w sieci współpracy między osobami wykonującymi ten zawód. Formalny program integracyjny wśród nowo zatrudnionych nauczycieli jest słabo rozpowszechniony. Istnieje również zapotrzebowanie na uczestniczenie nauczycieli w programach mentorskich (Hernik, 2015).

Potwierdzeniem głosów uczestników seminariów oraz doradców metodycznych są wyniki badania dobrostanu zawodowego nauczycieli (Paliga, 2023). Z przeprowadzonego badania wynika, że nauczyciele doświadczają umiarkowanego poziomu negatywnych emocji i stresu związanego z wykonywanym zawodem. Czują, że często nie mają pełnej kontroli nad ważnymi aspektami swojej pracy, są zdenerwowani niespodziewanymi sytuacjami, zwłaszcza tymi, w których nie są w stanie poradzić sobie z obowiązkami i trudnościami zawodowymi. Wielu nauczycieli, zmagając się z wymaganiami zawodowymi przewyższającymi ich możliwości, doświadczają irytacji i złości. Utrzymywanie takich stanów naraża nauczycieli na liczne negatywne konsekwencje, takie jak poczucie niepewności i frustracji związane z trudnościami w osiągnięciu zawodowych celów, spadek koncentracji i sprawności umysłowej, co prowadzi wprost do wypalenia zawodowego. Jego najpoważniejszym objawem jest wyczerpanie, zarówno fizyczne, jak i psychiczne. Przejawia się ono w problemach ze zdrowiem fizycznym (takimi jak bóle w klatce piersiowej, problemy żołądkowe, bóle głowy, karku i mięśni), a także w szybkim męczeniu się, osłabieniu, braku energii oraz w nieumiejętności i niezdolności do odpoczynku po pracy. Nauczyciele doświadczają także trudności ze snem, epizodów lęku czy napięcia. Wymienione problemy w znaczący sposób uniemożliwiają efektywne wykonywanie pracy, wpływają na poziom motywacji i satysfakcji z pracy, prowadzą do konfliktów interpersonalnych, przyczyniają się do absencji w pracy i w końcu prowadzą do poczucia braku sensu wykonywanej pracy (Paliga, 2023).

Analiza zebranego materiału wskazuje na potrzebę wspierania rozwoju umiejętności nauczycieli w zakresie prowadzenia refleksji i ciągłego rozwoju zawodowego. Wyzwaniem jest w dalszym ciągu gotowość nauczycieli do krytycznej analizy, ewaluowanie wyników swej pracy i podejmowanie działań w celu doskonalenia umiejętności. Kluczowe znaczenie mają tu aktywne uczestnictwo w programach szkoleniowych, inicjowanie samokształcenia

i współpraca z innymi nauczycielami. Z wielu dostępnych form rozwoju zawodowego szczególną uwagę powinny być objęte programy integracyjne i mentorskie, które głównie skierowane są do młodych, początkujących adeptów zawodu nauczycielskiego i nowo zatrudnionych nauczycieli. Konieczne jest wreszcie zapewnienie systemowego wsparcia dla nauczycieli w zakresie umiejętności dbania o własny dobrostan, który jest kluczem do wspierania kondycji fizycznej, psychicznej i emocjonalnej uczniów oraz przeciwdziałania dotkliwym konsekwencjom związanym z wypaleniem zawodowym.

3.2. Model umiejętności nauczycieli w świetle Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 a reakcje uczestników seminariów

Pogłębiony namysł nad wykorzystaniem modelu umiejętności nauczycieli wynikającego z zapisów *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* i związanych z tym zasobów i deficytów umiejętności warto zakończyć refleksją nad reakcjami uczestników zrealizowanych przez nas seminariów wobec prezentowanego modelu. Przywołanie dominujących reakcji środowiska nauczycielskiego wydaje się mieć istotne znaczenie dla uwewnętrznienia i utożsamienia się nauczycieli z zapisami *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, odnoszącymi się do zawodu nauczyciela. Przedstawiając poniżej reakcje nauczycieli, odwołamy się do doświadczeń z seminariów oraz indywidualnych wywiadów pogłębionych z doradcami metodycznymi placówek doskonalenia nauczycieli. Realizowane przez nas seminaria dotyczące ZSU 2030 od samego początku charakteryzowały się emocjonalnymi reakcjami uczestników. Wyróżniały się one odwróconą dynamiką procesu grupowego i można je podzielić na trzy fazy: początkową, z oporem i negatywnymi emocjami, środkową, z konstruktywnymi dyskusjami i merytoryczną pracą, oraz końcową, z poczuciem podmiotowości, sensu i sprawstwa.

Pierwsza faza – początkowa, którą można określić fazą „burzy i oporu” – zawsze charakteryzowała się wysokim poziomem negatywnych emocji. Pojawiały się zatem wyraźna negacja, wrogości i opór, przejawiające się w najczęściej w stwierdzeniach i pytaniach typu: *Znowu będą nam kazali coś robić nowego!, Czy znowu będą wytykać nam braki,*

niedociągnięcia, słabe strony? lub *Czy znowu czeka nas rewolucja w szkole?* Słyszalne było również zaprzeczenie: *Nie będę nic robić nowego, bo przecież my to wszystko już i tak robimy!*, a także zaskoczenie i nieufność wobec nowych pomysłów i zmian: *Kto, po co i co nowego wymyślił, żeby dołożyć pracy nauczycielom i szkołom?* Uczestnicy seminariów wyraźnie negowali także potrzebę wprowadzania zmian, sugerując, że już teraz podejmują dużo wysiłku w swojej pracy. W tej fazie widoczny był także niepokój i niepewność co do możliwości podjęcia dodatkowych obowiązków (także tych związanych z potencjalną biurokracją) i realizacji dodatkowych działań związanych z wdrażaniem zapisów Strategii, a które, jak sygnalizowali nauczyciele, wynikają wprost z nadmiaru pracy i braku czasu głównie na realizację i tak już rozbudowanej podstawy programowej. Jednak mimo że pierwsza faza w większości zdominowana była przez negatywne emocje, to nauczyciele jednocześnie chętnie prezentowali swoje osiągnięcia i sukcesy, zarówno te dydaktyczne, jak i wychowawcze w odniesieniu do prezentowanych zapisów Strategii, co stanowiło wyraźny kontrast wobec wyrażanych głośno wątpliwości.

Drugą fazę – środkową – można określić „fazą skupienia i wytężonej pracy”. Rozpocząła się ona w momencie pojawienia się pierwszego merytorycznego i konstruktywnego głosu, krytycznej a nie emocjonalnej refleksji, co powodowało zazwyczaj wyciszenie negatywnych emocji i ich normalizację. To z kolei skutkowało ożywioną dyskusją i pracą, skupieniem się na zapisach ZSU 2030 i namysłem nad sposobami i korzyściami wynikającymi z ich wykorzystania zarówno w codziennej pracy szkoły, jak również w planowaniu własnego rozwoju zawodowego, a także możliwościach wykorzystania potencjału nauczycieli w różnych obszarach życia szkoły.

Faza trzecia – końcowa, która można określić mianem „miesiąca miodowego” – to faza, w której dominowały odczucia zaskoczenia, że warsztaty dobiegają końca, ale także, że mimo początkowego negatywnego nastawienia był czas na rzeczową i merytoryczną pracę i dyskusję. W tej fazie pojawiały się także skierowane do nas zaproszenia do współpracy, projektowania i przeprowadzania badań oraz udziału w kolejnych spotkaniach, seminariach i konferencjach. Z czasem jednak, a było to widoczne w wyraźny sposób pod koniec pandemii, trzecia faza uległa zmianie, przechodząc w fazę wyciszenia i emocjonalnego zamrożenia, wynikającego z narastającego poczucia zmęczenia i braku sprawczości. Można

założyć, że analiza trzech faz dostarcza rekomendacji, jak skutecznie zarządzać emocjami nauczycieli, aby merytorycznie dyskutować o roli i znaczeniu umiejętności oraz o barierach rozwoju.

Podsumowanie

Niezależnie od tego, ile już powiedziano na temat zawodu nauczyciela i umiejętności koniecznych do wykonywania tego zawodu, należy liczyć się z faktem, że dyskusje te nigdy nie ustaną. Wiąże się to z rolą i znaczeniem nauczycieli, zwłaszcza w świetle zmian kulturowych i technologicznych, a także ze specyfiką i złożonością zawodu.

Model umiejętności nauczyciela wyprowadzony z zapisów ZSU 2030, badania własne, a także analiza literatury przedmiotu pozwala na sformułowanie uniwersalnych cech i umiejętności nauczycieli, które w wielu aspektach przenikają się i wzajemnie uzupełniają.

Sformułowany powyżej model umiejętności nauczyciela nie jest niczym nowym, ale pozwala holistycznie spojrzeć na umiejętności nauczycieli. Odwołuje się bowiem do pełnego spektrum umiejętności zawodowych nauczycieli, kluczowych z punktu widzenia jakości wykonywania zawodu i adekwatnego rozwoju zawodowego. Tym samym proponowany model można traktować jako inspirację dla samych nauczycieli, dyrektorów planujących rozwój zawodowy kadry pedagogicznej i placówek doskonalenia zawodowego.

Warty podkreślenia jest fakt, że rozwijanie umiejętności nauczycieli nie może być traktowane jako incydentalna, sporadyczna aktywność. Konieczne jest podjęcie systematycznej i bezpośredniej pracy z nauczycielami, spełniającej cztery funkcje: poznawczą, ewaluacyjną, prognostyczną i projektującą. Funkcja poznawcza oznacza nabywanie przez nauczycieli nowej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu i prowadzonych zajęć, a także zapoznawanie się z najnowszymi badaniami pedagogicznymi, psychologicznymi i socjologicznymi oraz metodami uczenia. Wiedza ta powinna być oparta na aktualnych trendach i potrzebach edukacyjnych, tak aby nauczyciele mogli dostosować swoje podejście do zmieniających się warunków edukacyjnych. Funkcja ewaluacyjna oznacza systematyczne analizowanie swoich działań, identyfikowanie mocnych stron swej pracy i obszarów, w których można się jeszcze doskonalić. Ewaluacja umiejętności pozwala

nauczycielom na lepsze zrozumienie swoich potrzeb rozwojowych i określenie priorytetów w dziedzinie doskonalenia. Funkcja prognostyczna oznacza umiejętność podchodzenia do swojego rozwoju zawodowego w sposób strategiczny i długofalowy. Przygotowanie nauczycieli do przyszłych wyzwań edukacyjnych pozwala na efektywniejsze planowanie i realizację działań, które przyczynią się do osiągnięcia zamierzonych celów edukacyjnych. Funkcja projektująca oznacza stawanie się przez nauczycieli aktywnymi i wewnątrzsterownymi uczestnikami procesu rozwoju swych umiejętności. Powinni oni mieć możliwość wyboru działań doskonalących, które najlepiej odpowiadają realizacji ich celów i potrzeb edukacyjnych. Indywidualizacja procesu rozwoju nauczycieli jest kluczowa, ponieważ różni nauczyciele mają różne obszary, w których się mogą rozwijać.

Rozwój umiejętności i wykorzystanie ich w pracy zawodowej są kluczowe nie tylko z punktu widzenia efektywności procesów edukacyjnych. Mogą stać się także czynnikiem zwiększającym zarówno poczucie sprawstwa, satysfakcji z pracy, odporności na różnego rodzaju kryzysy, jak i prestiżu zawodu nauczyciela.

4. Umiejętności nauczycieli jako czynnik budowania prestiżu zawodu nauczyciela

Wprowadzenie

Przesłanką uwzględnienia prestiżu jest przekonanie, że oddziałuje on na aktywizację nauczycieli w nabywaniu umiejętności i przystosowywaniu się do zmian na rynku pracy. Jest to zależność zwrotna, w której motywacja do doskonalenia zawodowego łączy się z uzyskiwaniem psychologicznej „nagrody”, która z kolei wzmacnia dążenie do rozwoju umiejętności. Prestiż występuje więc w obu tych rolach naraz: jako zachęta, a zarazem jako oznaka sukcesu. Zaczniemy od wyjaśnienia, czym jest prestiż i jak oddziałuje on na stosunki społeczne. Następnie, na czym polega specyfika prestiżu nauczyciela. I najważniejsze – jak nauczyciele mogą się przyczynić do podniesienia statusu tego zawodu.

4.1. Rola i znaczenie prestiżu zawodu nauczyciela

W słowniku Władysława Kopalińskiego prestiż definiowany jest jako: „autorytet, wpływ, znaczenie, mir, poważanie (u ludzi)” (Kopaliński, 2000, s. 405). Można znaleźć jeszcze kilka innych podobnych określeń, takich jak: ranga, pozycja, doniosłość, ważność, istotność, waga, autorytet, estyma, powaga, poszanowanie, szacunek, uznanie, respekt, szacunek, honor, zaszczyt, posłuch, popularność, cześć, chwała, duma, godność, renoma, reputacja, splendor, uznanie społeczne, akceptacja, aplauz i sława.

Dla zrozumienia roli prestiżu w kontekście umiejętności nauczyciela zapisanych w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030*, ważniejsza jest definicja socjologiczna, odwołująca się do jego funkcji społecznej (Linton 1936; Davis 1949, s. 93–94; Shils 1968, s. 104; Hope 1981). Po pierwsze, prestiż jest znaczącą wartością, którą daje się innym, a równocześnie zasobem otrzymywanym samemu. Skłania to do określonych zachowań i strategii pozyskiwania prestiżu, chociaż jest to zjawisko stopniowalne – nie wszystkim zależy na prestiżu tak samo, a co do metod pozyskiwania, to warto oddzielić bierne oczekiwanie, które jest bardziej skuteczne w sensie zdobywania autentycznego prestiżu, od żądań, które go raczej wymusza. Po drugie, czynnikiem decydującym o ważności prestiżu jest kreowanie przezeń hierarchii społecznej. Oceny prestiżu są rodzajem rankingu porządkującego ludzi i instytucje na skali wyższości–niższości społecznej. Powoduje to, że jest on dobrem pożądanym, chociażby dla podniesienia samooceny i zaspokojenia potrzeby bycia lepszym. Po trzecie, charakterystyczną cechą prestiżu jest zdolność do syntetycznego łączenia wielu aspektów. Prestiż przypisywany jest za inteligencję, wiedzę, wygląd, stanowisko, oznaki zamożności, posiadanie domu, samochodu, atrakcyjnego małżonka i inne sukcesy życiowe. Hierarchizacja według prestiżu jest mieszanką szacunku, respektu i godności – jakby wszystkiego po trochu. Wynika stąd, że – po czwarte – prestiż integruje stosunki społeczne: przez realizację tych potrzeb spełnia rolę jednego z kluczowych czynników stabilizacji i równowagi społecznej. Po piąte, w porównaniu z innymi wyznacznikami statusu społecznego, takimi jak poziom wykształcenia czy dochody, które łatwo jest zmierzyć, prestiż jest trudny do zidentyfikowania w życiu codziennym. Nie można się z nim zetknąć bezpośrednio, w przeciwieństwie do rzeczy mierzalnych, dających się łatwo zobaczyć.

Dla prestiżu nauczyciela ważne są jeszcze dwie kwestie. Po pierwsze, prestiż jest jednym z kluczowych wymiarów konstytuujących podziały i dystanse społeczne, obok nierówności ekonomicznych i władzy. Z przeprowadzonych dotychczas badań wynika, że we wszystkich krajach występuje w miarę skryzalizowana hierarchia prestiżu, w której najwyżej lokują się pozycje zawodowe charakteryzujące się wysoką złożonością, przedstawiciele najwyższej władzy państwowej, dyrektorzy firm i reprezentanci wielkiego biznesu. Z kolei najniżej oceniane są zawody wymagające niskich kwalifikacji, takie jak sprzątaczką, referent w biurze, robotnik drogowy. Jest to prawidłowość o zasięgu międzykrajowym, występująca niezależnie od stopnia rozwoju gospodarczego i kontekstu kulturowego, w systemach demokratycznych i totalitarnych, z czego można wnioskować, że społeczeństwa nie różnią się znacząco od siebie pod względem zasad dystrybucji prestiżu. Średni współczynnik korelacji między uzyskanymi dla nich hierarchiami zawodów wynosi 0,80, a więc jest stosunkowo wysoki (Treiman 1977). Najwyższą estymą cieszą się zatem niezmiennie role zawodowe ważne dla utrzymania ładu społecznego, wymagające kompetencji, inwestowania w siebie i umiejętności, których niełatwo się nauczyć. Z drugiej strony, najniżej oceniane są zawody łatwe do zastąpienia, charakteryzujące się niską złożonością. Świadczy to o tym, że uniwersalnymi kryteriami oceny ludzi na skali wyższości społecznej są posiadanie wysokich kwalifikacji, sukcesy materialne i władza.

Druga rzecz dotyczy zmian w czasie. Podkreślając fenomen niezmienności prestiżu, odnosimy go do systemów stabilnych. Na przykład w Stanach Zjednoczonych współczynnik korelacji między hierarchiami ustalonymi w 1925 i 1964 roku wyniósł 0,98 (Hodge i in. 1964). Nie inaczej jest w innych demokracjach zachodnich – siła korelacji między hierarchiami prestiżu zawodów na przestrzeni kilkudziesięciu lat kształtowała się w nich na poziomie 0,91–0,98. Wyniki tych analiz sugerują, że w świadomości społecznej funkcjonuje trwała norma wyższości i niższości społecznej (Domański i Sawiński, 1991). W mniejszym stopniu dotyczy to społeczeństw podlegających transformacji systemu społeczno-politycznego. Przejście do gospodarki rynkowej i demokracji, które dokonało się w Polsce, powinno zwiększyć prestiż przedstawicieli świata biznesu, którzy objęli strategiczne pozycje i wybieranych z woli ogółu polityków. Okazało się, że było odwrotnie – przechodzeniu na tory systemu kapitalistycznego towarzyszyły oznaki anomii, dekompozycja hierarchii społecznej i wynikające z tego dysfunkcje, czego odzwierciedleniem było przesunięcie się

polityków w hierarchii prestiżu zawodów na najniższe pozycje. W sumie jednak zmiany te nie naruszyły porządku normatywnego kryjącego się za hierarchią prestiżu zawodów. Do najbardziej szanowanych zawodów niezmiennie należą profesor uniwersytetu i lekarz, poważaniem cieszy się pozycja dyrektora, wysoką estymą obdarzani są pielęgniarka i strażak, natomiast najniższe oceny uzyskują referent biurowy i niewykwalifikowany robotnik (CBOS, 2013). Dotyczyło to również zawodu nauczyciela. W XXI wieku w dalszym ciągu jest on w Polsce lokowany na szczycie drabiny prestiżu, jeżeli ograniczymy się do deklaracji respondentów pytanych o prestiż zawodów.

Z punktu widzenia prestiżu zawodu nauczyciela problematyczne jest to, że istnieje kilka rodzajów prestiżu, stąd wyniki badań świadczące o wysokiej ocenie zawodu nauczyciela nie pokrywają się z samooceną zainteresowanych i opiniami środowiska, w którym funkcjonują przedstawiciele tego zawodu. Jest to czynnik blokujący motywację do doskonalenia umiejętności i aktywizacji w innych dziedzinach wynikających z ich roli społecznej.

4.2. Przemiany w hierarchii prestiżu zawodów w Polsce

Tłem dla postrzegania statusu nauczyciela są kryteria przyznawania prestiżu.

W społeczeństwie polskim są one szczególnego rodzaju. Najbardziej wiarygodnych danych dostarczają tu analizy porównawcze z badań nad prestiżem zawodów. Do lat 90. XX wieku hierarchia prestiżu zawodów w Polsce nie odbiegała zasadniczo od hierarchii występujących w krajach zachodnich. Społeczeństwo polskie najwyżej oceniało zawody wymagające wyższego wykształcenia, związane z zajmowaniem wysokich stanowisk i realizujące ważne funkcje, które zaspakajają potrzeby gospodarki i państwa. Różnica w porównaniu z innymi krajami polegała na stosunkowo wysokim uznaniu dla pracy fizycznej górnika.

Reprezentował on trud, wykonywanie pracy niebezpiecznej dla życia, wydobywanie węgla było siłą napędową wzrostu gospodarczego i zapewniało korzyści finansowe państwu. Należała się za to „sprawiedliwa” nagroda. Górnik lokowany był na ogół w pierwszej piątce na liście 30–40 zawodów, o które pytano badanych. Wysokim poważaniem cieszyli się również pielęgniarka, strażak i nauczyciel (Wesołowski i Sarapata, 1962).

Wyznacznikami estymy społecznej były więc użyteczność, kojarzona z realizacją misji społecznej i zaspokajaniem newralgicznych potrzeb, jakimi są edukacja (nauczyciel), bezpieczeństwo (strażak) i ochrona zdrowia (lekarz, pielęgniarka). Na podkreślenie zasługuje prestiż przypisywany strażakowi, który w świetle danych dla 2008 roku ustępował jedynie profesorowi uczelni, a w 2013 roku wysunął się nawet przed niego na pierwszą pozycję. W Polsce odwoływano się więc do trochę innych systemów wartości. Widać to w porównaniu ze Stanami Zjednoczonymi, gdy analizujemy zależność prestiżu zawodów od wykształcenia i poziomu zarobków. Podczas gdy tam ważniejszym korelatem prestiżu był poziom zamożności, mierzony wielkością zarobków, to w społeczeństwie polskim ustępował on roli wykształcenia (Treiman, 1977). Wyjaśniałoby to w jakimś stopniu wysoki prestiż przypisywany profesorowi i nauczycielowi.

Wynik ten kontrastuje z niską samooceną przedstawicieli zawodu nauczyciela. Występowanie tej rozbieżności można częściowo przypisać odwoływaniu się do różnych rodzajów prestiżu. Ograniczymy się tu do tych najistotniejszych, wyróżniając prestiż osobisty, pozycyjny, sytuacyjny i instytucjonalizowany (Domański, 2012). Najczęściej stykamy się z prestiżem osobistym, przypisywanym konkretnym jednostkom za posiadanie określonych zalet lub mankamentów i jakichkolwiek cech podlegających ocenie społecznej. Prestiż osobisty materializuje się w bezpośrednich kontaktach w pracy, między znajomymi, sąsiadami i w gronie rodzinnym. Drugim rodzajem jest prestiż pozycyjny, który wynika z atrybutów zajmowanych pozycji – zawodu, stanowiska i wykonywania jakiejkolwiek roli społecznej. Trzecim typem jest prestiż sytuacyjny, który charakteryzuje się krótkotrwałością i oddziaływaniem konkretnych wydarzeń, takich jak gesty uznania. Czwartym jest prestiż instytucjonalizowany, który manifestuje się w postaci określonych zachowań usankcjonowanych przez normy i przepisy prawa, które są egzekwowane i których należy przestrzegać. Jego wyznacznikiem jest wyspecyfikowany i zalegitymizowany sposób okazywania prestiżu. Reguluje on, w jaki sposób dzieci powinny okazywać szacunek rodzicom, podwładni przełożonym, obywatele urzędnikom, szeregowi wyższym rangą, uczniowie nauczycielom itd.

Nauczycieli dotyczy zarówno prestiż osobisty (przez kontakty z uczniami i rodzicami – oceniane mogą być wysokie kwalifikacje i umiejętności) jak i pozycyjny, wynikający z roli

zawodowej. Nauczyciele odbierają też oznaki prestiżu sytuacyjnego (na przykład kłanianie się na korytarzu w szkole czy wstawanie z krzesła na powitanie) oraz instytucjonalnego, regulowanego przez zasady dyscyplinowania uczniów i przywiązanie do tradycyjnej funkcji szkoły. Oczywiście zachowania te mogą się ze sobą pokrywać. W kontekście rozbieżności między prestiżem zawodu nauczyciela na hierarchii drabiny społecznej zawodów a odczuwanym prestiżem przez nauczycieli niestety nie jesteśmy w stanie z pełnym przekonaniem odpowiedzieć na pytanie, który z rodzajów prestiżu decyduje o niskiej samoocenie nauczycieli w kontekście poważania społecznego. Być może w większym stopniu dotyczy to prestiżu osobistego i sytuacyjnego (lekceważenie przez uczniów lub rodziców/opiekunów uczniów), ale dokonuje się to również na polu instytucjonalizacji (efekt utraty autorytetu przez nauczycieli) i pozycji zawodowej.

Przekonanie o obniżeniu się prestiżu nauczyciela tkwi w wiedzy potocznej. Jest to rezultat nałożenia się syndromu czynników związanych z przechodzeniem do gospodarki rynkowej, które warto omówić. W systemie komunistycznym zasady dystrybucji prestiżu były pewnym uporządkowaniem codziennej szarości, narzędziem ułatwiającym rozumienie świata, który był stałym źródłem niepewności i stresów. Dysonanse wynikały z problemów egzystencjalnych, deficytu dóbr konsumpcyjnych, z zablokowania możliwości bogacenia się i robienia kariery. Kwalifikacje i „zasługi” kojarzone z merytokracją (uznawanej za bardziej „sprawiedliwą” zasadę dystrybucji od innych), miały mniejsze znaczenie od afiliacji partyjnych i dostępu do władzy. Wszystko to powodowało, że zasady dystrybucji prestiżu, które są bardziej odporne na interwencje zewnętrzne, stanowiły antidotum na niedostatki w wynagradzaniu, proporcjonalnie do talentu, umiejętności i użyteczności publicznej. Dla zawodów „inteligentnych”, takich jak nauczyciel, prestiż stanowił rekompensatę niskich zarobków.

Po 1990 roku prestiż nie musiał już (i nie mógł) występować w roli antidotum. Związane jest to z faktem, że prestiż jest zjawiskiem subiektywno-obiektywnym, będącym połączeniem wartości z cechami obiektywnymi. Wartości decydują o tym, jakie kryteria są brane pod uwagę i jaki jest kierunek tych ocen. Zmiana ustroju doprowadziła do przejściowego (jak sądzimy) rozchwiania hierarchii wartości określanego mianem anomii. Według definicji Emila Durkheima (1953) zjawisko to polega na zanikaniu regulatorów wewnętrznych, jeżeli

chodzi o przestrzeganie normatywnego porządku. Trudno wtedy rozpoznać, co wolno, a czego nie wolno, co jest złe, a co dobre, co można, a co jest niemożliwe, sprawiedliwe–niesprawiedliwe itd. Anomia jest efektem kryzysu ekonomicznego czy jakiegokolwiek nagłej zmiany stosunków społecznych. Procesy towarzyszące przechodzeniu od ustroju komunistycznego do kapitalistycznego były więc naturalnym podłożem anomii. Nowe awanse (konsekwencja zmiany ustroju) spotykają się ze sprzeciwem i wywołują zawiści. Ci, którzy awansują, chcą mieć coraz więcej, inni próbują im w tym dorównywać. Powoduje to nadprodukcję ambicji, których nie da się zaspokoić, co pociąga za sobą wzrost rywalizacji i napięć. W konsekwencji słabną standardowe kryteria oceny na skali wyższości–niższości społecznej.

Z badań wynika, że w Polsce wystąpiły oznaki anomii (Bieliński, 2013). Nie wiemy więc, czy dokonały się jakieś zaburzenia „regulatorów wewnętrznych” prestiżu. Być może świadectwem wystąpienia tego procesu było osłabienie siły zgodności w ocenach prestiżu zawodów w latach 1987–1996. Średnia współczynników korelacji między ocenami prestiżu była zawsze – w porównaniu z innymi krajami – dość niska, a wtedy zmniejszyła się z 0,32 do 0,23 (Domański i Sawiński, 1991)¹. Dla porównania, w Anglii kształtowała się ona na poziomie 0,46, w Kanadzie wynosiła 0,45, a w Australii i Holandii nawet 0,69–0,70 (Goldthorpe i Hope, 1974, s. 163; Broom i in., 1977; Sixma i Ultee, 1984, s. 32). Wskazywało to na silniejszą krystalizację wzorów prestiżu w krajach zachodnich i (być może) świadectwo ich większej „siły regulacyjnej”, tzn. ludzie bardziej brali je tam pod uwagę, dokonując wyborów życiowych.

Czynnikami dezintegracji mogło być wyłanianie się nowych ról zawodowych, niełatwych do zdefiniowania i odwołujących się do innych wartości. Dotyczyło to np. doradców finansowych, maklerów giełdowych, specjalistów od wizerunku i *public relations*,

¹ Ustalenia te opierają się na danych z badań prowadzonych do lat 70. XX wieku, które objęły w sumie około 60 społeczeństw. Analiz tych nie powtarzano w późniejszym okresie ze względu na wyjątkową stabilność hierarchii prestiżu zawodów.

konsultantów, wizażystów, badaczy rynku, stylistów, spin doktorów i stanowisk rządowych. Należało ich dopasować do porządku normatywnego.

Wyzwaniem działającym na niekorzyść nauczycieli był wzrost wykształcenia Polaków. W sytuacji, gdy ponad 20% społeczeństwa polskiego legitymuje się dyplomem szkoły wyższej, nauczyciele nie mogą być takimi autorytetami jak kiedyś pod względem zdolności do uczenia i rozwijania umiejętności.

Innym źródłem zamętu pojęciowego jest wielość i różnorodność ofert w dziedzinie konsumpcji i zachęt związanych z rozwojem nowych technologii. Prawie każdy poddawany jest różnym indoktrynacjom, wystawiany na reklamy i wzory do naśladowania – rodzice konkurują ze szkołą, wychowawcy z kręgami rówieśniczymi, Kościół z mediami. Można wysunąć hipotezę, że społeczeństwa rynkowe nieustannie narażone są na procesy anomii. Wzrost możliwości konsumpcyjnych motywuje do rywalizacji o nowe zasoby, a równocześnie rodzi poczucie zagrożenia uniformizacją. Zwiększa to potrzebę podkreślania własnej wyjątkowości – przez przejmowanie wzorów podpatrzonych u znanych postaci, wychwytywanie narzędzi pozyskiwania szacunku, naśladowanie elit.

Zjawiskiem działającym na rzecz przywrócenia konsolidacji hierarchicznego wymiaru prestiżu, które należy odnotować, mimo że nie obejmuje ono bezpośrednio nauczycieli, jest ekonomizacja prestiżu w dziedzinie kultury. Służy temu ustanawianie nagród dla twórców, organizacja festiwali filmowych, różne gale, rewie mody i uroczystości, którym towarzyszy określony ceremoniał i rytualizacja zachowań. Są to wymierne kryteria estymy społecznej, symboliczne aspekty kultury, które przekładają się na wskaźniki finansowe i osłabiają zamęt pojęciowy związany z anomią (English, 2013). Gwoli uzupełnienia dodajmy, że na rzecz przywrócenia harmonii społecznej oddziałują dyscyplina pracy, rygory podatkowe, spłacanie kredytów i inne instrumenty systemu kapitalistycznego, które wtłaczają ludzi w karby indywidualizmu i wymuszają poleganie na sobie.

4.3. Wzmacnianie prestiżu nauczycieli

Problem nie dotyczy więc poprawy prestiżu pozycji zawodowej, bo ten pozostaje wysoki, ale raczej podniesienia rangi prestiżu osobistego, sytuacyjnego i zinstytucjonalizowanego. Chodzi o zmniejszenie rozbieżności między wysokim prestiżem zawodu nauczyciela a odczuciami samych zainteresowanych. Niska ocena statusu społecznego nauczyciela może być traktowana jako przeszkoda dla efektywnego wykonywania zawodu i skutecznego oddziaływania na uczniów, może być też źródłem utrzymującej się negatywnej selekcji do zawodu. Wyzwaniem, przed jakim stoją dziś kraje europejskie, jest przyciągnięcie jak najlepszych kandydatów (kobiet i mężczyzn) do zawodu nauczyciela, bowiem w niedalekiej przyszłości może zabraknąć chętnych do wykonywania tego zawodu.

Poczucie niedowartościowania pracy nauczycieli jest zjawiskiem o szerszym zasięgu, co potwierdzałyby wyniki Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się TALIS 2013. Jedynie 18% ze 172 tysięcy biorących w nim udział nauczycieli z 34 krajów zadeklarowało, że ich zawód jest w ich społeczeństwie szanowany. Zwraca uwagę fakt dużego rozproszenia odpowiedzi nauczycieli z różnych krajów. O ile na Słowacji, we Francji, Szwecji, Hiszpanii i Chorwacji mniej niż 10% nauczycieli stwierdza, że ich zawód jest szanowany, to w krajach azjatyckich (Abu Zabi, Korea, Singapur, Malezja) odsetek ten oscyluje wokół 67–84%. Jak wynikałoby z badań, poczucie bycia cenionym przekłada się na profesjonalizm (Sachs, 2003).

Źródłem rozbieżności między prestiżem pozycji zawodowej nauczycieli a poczuciem odbierania oznak prestiżu przez samych zainteresowanych jest to, że nauczyciele nie odbierają oznak estymy społecznej na co dzień jak lekarze lub profesorowie uczelni. Prawdopodobnie część z nich nie wie nawet o posiadaniu wysokiego prestiżu, a tych, którzy wiedzą, to nie satysfakcjonuje. Nauczyciele nie mają takiej władzy nad uczniami i rodzicami jak lekarze nad pacjentami, sędziowie nad podsądnymi, nie mają też umiejętności i wiedzy, które np. w przypadku profesorów uniwersyteckich jest trudno zastąpić.

Wysoki prestiż zawodu nauczyciela, udokumentowany przez wyniki cytowanych tu badań, jest rezultatem oceniania nauczyciela nie według tego, jak wywiązuje się ze swoich obowiązków (czyli co robi), ale według tego, jak powinien to robić. Inaczej mówiąc, za wysokim prestiżem nauczycieli kryje się kryterium sprawiedliwego wynagradzania, a nie ich

zachowania faktyczne. W opinii społecznej pozycja zawodowa nauczyciela powinna powodować, że nauczyciel będzie się cieszyć szacunkiem, bo na to zasługuje, podobnie jak strażak i pielęgniarka, ale przedmiotem oceny jest nierealizowany powszechnie model roli społecznej i zawodowej nauczyciela. Zdecydowana część osób wykonujących zawód nauczyciela najwidoczniej nie spełnia tych oczekiwań jako przedstawiciele tego zawodu.

Snop światła na istotę problemu rzucają wyniki badania „Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli a szanse na szkolnym i pozaszkolnym rynku pracy”. Były to indywidualne wywiady pogłębione, zogniskowane wywiady grupowe i obserwacje. Przedsięwzięcie to, zrealizowane w 2014 roku, objęło kilka wsi i miast w województwie mazowieckim. Wzięli w nich udział: uczący nauczyciele, byli nauczyciele, dyrektorzy szkół, przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego, rodzice i uczniowie (Smak i Walczak, 2014). Badanym osobom zadawano pytania o czynniki odpowiedzialne za wysoki szacunek okazywany nauczycielowi. Badani wskazywali głównie na nieformalne uwarunkowania pracy nauczycieli, w tym przede wszystkim na klimat szkoły²: na relacje między nauczycielem i uczniami, nauczycielem i rodzicami/opiekunami, między samymi nauczycielami, a także między nauczycielami a dyrektorem szkoły. Dostrzegali również coraz większe znaczenie metod pracy aktywizujących uczniów, które skutkują – ich zdaniem – m.in. motywowaniem uczniów do nauki, rozbudzaniem ich ciekawości, samodzielnym dochodzeniem do wniosków i współpracą grupową w realizacji zadań. Wypowiedzi te mogą być świadectwem dokonującej się na naszych oczach zmiany roli nauczyciela, tego, że ma on w coraz większym stopniu pełnić rolę przewodnika i doradcy, który wspiera ucznia w jego poszukiwaniach i rozwoju, a nie tylko przekazywać wiedzę. Równocześnie zwracano uwagę na aspekty obniżające wizerunek tego zawodu i pracujących w nim osób. Nauczyciele i dyrektorzy szkół podkreślali negatywny wpływ środków masowego przekazu (koncentrowanie się na przypadkach nadużyć) i protesty związków zawodowych. W przekazach medialnych nauczyciele występują jako grupa roszczeniowa, natomiast brakuje w nich rzetelnych

² Pojęcie „klimat szkoły” obejmuje całość relacji społecznych w szkole, a także cechy środowiska kształcenia i wychowania, w tym obowiązujące w szkole zasady i wymagania, jak również bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne (Ostaszewski, 2012).

informacji o „super nauczycielach”, osobach wykonujących ten zawód z pasją, satysfakcją i entuzjazmem. W opinii badanych, brak wiedzy o specyfice, złożoności i trudności wykonywania tego zawodu przekłada się na dalece krzywdzące postrzeżenie nauczycieli przez pryzmat wysokości zarobków i czasu pracy. Jednocześnie w odbiorze społecznym jest to grupa zawodowa, która nie boi się walczyć o swe przywileje i prawa. Warto zwrócić uwagę na pewien dysonans: nauczyciele, odpowiadając na pytanie o przyczyny braku szacunku, nie wskazywali na ogół na własne mankamenty, ale obciążali odpowiedzialnością czynniki społeczno-systemowe, które nie od nich zależą, podczas gdy uczniowie, rodzice, pracodawcy i przedstawiciele jednostek samorządu terytorialnego upatrywali przede wszystkim przyczyn w postawach samych nauczycieli, takich jak brak zaangażowania i przekonania do tego, co robią. W ich opinii niedostatkami nauczycieli były złe relacje z uczniami, zwłaszcza nieudzielanie im wystarczającego wsparcia, traktowanie ich przedmiotowo i niesprawiedliwie. Dodatkowym czynnikiem miał być przestarzały styl pracy, w którym dominują metody dostarczania wiedzy z pominięciem lub zbyt małą rolą metod aktywizujących. Dochodzi do tego system kształcenia na studiach nauczycielskich, wadliwa rekrutacja i brak selekcji do tego zawodu, która nie promuje najlepszych i zachęca do wykonywania pracy niskiej jakości. Można powiedzieć, że poprawa prestiżu nauczycieli zależy od uruchomienia pozytywnych bodźców tych ocen. Zależy to od skuteczności w przekonywaniu ogółu o ważności nauczycieli, o ich funkcjonalności. Nie da się tego zrobić bezpośrednio, albowiem szacunku nie uzyskuje się przez wymuszanie ani drogą perswazji. Dla ilustracji weźmy prestiż nauczycieli akademickich. Trudno byłoby dowieść, że przeważają oni nad nauczycielami pod względem siły charakteru, zdolności dydaktycznych, umiejętności komunikacyjnych czy relacji z uczniami. Za prestiżem nauki kryje się przekonanie o jej tajemniczości – wierzy się w to, że badacze są „sługami potęg spoza tego świata”, i że pośredniczą w kontaktach z „siłami nadprzyrodzonymi”. Estyma nauczycieli akademickich jest porównywalna ze znajomością rytuału obrzędowego i magii, dysponują oni wiedzą o czymś, co wychodzi poza możliwości zwykłego poznania dla laików, czego nie są oni w stanie przeniknąć. Pierwszym krokiem na drodze do wzmocnienia prestiżu nauczycieli byłoby zatem dostarczenie argumentów, że wiedza, jaką dysponują i oferują nauczyciele, jest „wiedzą tajemną” – dostępną dla wąskiego grona wysoko wykwalifikowanych i wysoko wyspecjalizowanych profesjonalistów.

Można wskazać kilka narzędzi ułatwiających podniesienie rangi nauczycieli do poziomu zbliżonego do kadry profesorskiej. Instrumentem sprawdzonym w sensie skuteczności promocji, praktykowanym w demokracjach zachodnich, byłoby wprowadzenie kryterium profesjonalizacji. Wybrzmiewa on szczególnie mocno w *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (część szczegółowa)* w *Obszarze oddziaływania 3*, który dotyczy wspierania umiejętności kadry nauczycielskiej. Atrakcyjność profesjonalizacji (domena społeczeństw anglosaskich) polega na posiadaniu statusu *professions*. Typowymi reprezentantami *professions* są prawnicy, lekarze, profesorowie uczelni: kategorie zawodowe o wysokim statusie społecznym, wyróżniające się wysoką złożonością i umiejętnościami usankcjonowanymi przez uzyskanie certyfikatu – świadectwa ukończenia kursu, dyplomu renomowanej uczelni. Warunkiem bycia w *professions* jest konieczność odbywania stażu zawodowego (aplikacji, specjalizacji) zakończonego egzaminami (lub przechodzeniem na kolejne szczeble w przypadku kariery naukowej). Bariery te są trudne do przejścia – wzmacnia to wysoki prestiż zawodów zaliczanych do kategorii *professions*. Ale jeszcze trudniejsze jest wprowadzenie tych zasad do definicji zawodu starającego się o uzyskanie statusu *professions* i uprawomocnienie tego w świadomości społecznej. Wstępem do uruchomienia profesjonalizacji nauczycieli byłoby wprowadzenie selekcji na studia przygotowujące do wykonywania zawodu, realizacja wysokiej jakości standardów kształcenia oraz selekcja na etapie wejścia do zawodu. Ale na tym nie koniec. Z cytowanych badań z 2014 r. wynika, że nauczyciele za nieuprawomocnione i niesprawiedliwe uważają traktowanie jako homogenicznej kategorii wszystkich przedstawicieli zawodu. Na niekorzyść nauczycieli w odbiorze społecznym działa to, że są oni zawodem masowym i że brakuje skutecznych mechanizmów oceny jakości pracy nauczyciela, od której zależy możliwość kontynuacji pracy w zawodzie.

Podsumowanie

A zatem, chcąc podnieść prestiż zawodu nauczyciela, należy postawić na dbałość o pozyskiwanie najlepszych, możliwie najlepiej dopasowanych do pełnienia przyszłej roli, kandydatów do pracy w tym zawodzie oraz zapewnianie wysokiej jakości kształcenia i doskonalenia. Wszystko to wysuwa na pierwszy plan rolę i znaczenie umiejętności w pracy nauczyciela. Wychodząc od wiedzy na temat tego, jakiego nauczyciela darzy się największym

szacunkiem, można wskazać na kategorie umiejętności, które bardziej niż inne odpowiedzialne są za wzmacnianie prestiżu nauczyciela. Wydaje się, że są to przede wszystkim umiejętności psychologiczne i pedagogiczne, a także związane z własnym rozwojem zawodowym. Doceniani są wszak ci nauczyciele, którzy postrzegani są jako specjaliści i profesjonaliści, legitymujący się wysoką wiedzą i umiejętnościami, wkładający dużo wysiłku i zaangażowania w swoją pracę, stawiający na ciągły rozwój i umiejętności interpersonalne, które przekładają się na relacje z uczniami, rodzicami uczniów, innymi nauczycielami i dyrekcją szkoły. Świadczy to o roli wskazanych przez Pierra Bourdieu (1986) różnych typów kapitału. Aktualne wydaje się znaczenie *kapitału społecznego* (pozycji i relacji w grupach społecznych) oraz *kapitału kulturowego* (umiejętności, zwyczajów, nawyków, stylów językowych, rodzaju ukończonych szkół, gustu i stylu życia) w kontekście prestiżu nauczycieli. W ocenie przyznawanej nauczycielom przez uczniów oraz rodziców uczniów kluczowe znaczenie mają bowiem zasoby nauczycieli o charakterze społecznym i kulturowym, choć oni sami, o czym świadczą ich wypowiedzi, życzyliby sobie posiadać przede wszystkim zasoby materialne – wysoki *kapitał ekonomiczny* (pieniądze i przedmioty materialne) – oraz symboliczne – kapitał symboliczny, który instytucjonalizowałby nadrzędną pozycję nauczycieli wobec innych aktorów życia szkoły.

Zakończenie

Niniejsza publikacja koncentruje się na znaczeniu umiejętności w codziennej pracy nauczycieli. Zrozumienie roli i wykorzystanie umiejętności wydaje się mieć kluczowe znaczenie dla osiągnięcia przez nauczycieli sukcesów zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej.

Staraliśmy się wykazać, że w kontekście ciągłych zmian *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030* stanowi ważne narzędzie dla nauczycieli, dyrektorów szkół i innych placówek oświatowych. Dzięki zawartym w Strategii zapisom dotyczącym wspierania umiejętności kadry nauczycielskiej, możliwe wydaje się dostosowywanie procesów nauczania i uczenia się do nowych wyzwań i oczekiwań społecznych. Zapisy *Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030* stanowią ogólne wytyczne, pozostawiając miejsce na szczegółowe wypracowanie i planowanie procesów nabywania, rozwijania i stosowania umiejętności nauczycieli. Proponowany model umiejętności nauczycieli może służyć jako inspiracja dla samych nauczycieli, dyrektorów szkół odpowiedzialnych za rozwój kadry pedagogicznej oraz placówek doskonalenia nauczycieli. A zatem publikacja skierowana jest nie tylko do nauczycieli, ale także do kadry wspierającej ich rozwój zawodowy.

Nawiązując do rzeczywistości edukacyjnej, należy uznać, że istnieje potrzeba dalszych badań i analiz w celu zrozumienia, jakie umiejętności posiadają nauczyciele, jakie są deficytowe oraz jak zaproponowany model umiejętności nauczyciela odnosi się do codziennych wyzwań. Badania te mogą pomóc dostosować i doskonalić implementację modelu, przy uwzględnieniu konkretnych potrzeb i kontekstów edukacyjnych.


Wydaje się, że niniejsza publikacja może mieć istotne znaczenie dla podniesienia rangi nauczycieli poprzez zwrócenie uwagi na rosnącą rolę umiejętności w ich codziennej pracy. Stały rozwój umiejętności jest fundamentalny dla doskonalenia warsztatu pracy, dostosowywania się do zmieniających się potrzeb edukacyjnych oraz podnoszenia jakości nauczania. W tym kontekście wzrost prestiżu zawodu nauczyciela jest aspektem, który wymaga szczególnej uwagi. Dążenie do podniesienia statusu zawodu nauczyciela w oparciu o posiadane przez nich umiejętności może przyczynić się do zwiększenia zainteresowania

młodych adeptów edukacji tym zawodem oraz do zatrzymania utalentowanych i doświadczonych nauczycieli w zawodzie. Wspieranie i promowanie profesjonalizacji nauczycieli w społeczeństwie może odmienić postrzeganie zawodu nauczyciela, podnosząc go do rangi zawodu, który przyciąga najlepszych i najbardziej zaangażowanych specjalistów.

Analiza literatury przedmiotu oraz badania własne wskazują na istnienie uniwersalnych cech i umiejętności, które są kluczowe dla efektywnej pracy nauczyciela. Są nimi:

7. koncentracja na poznawczym angażowaniu uczniów, w tym umiejętność aktywizowania uczniów, pobudzania ich ciekawości i wzmacniania zaangażowania w proces uczenia się;
8. kształtowanie sposobu myślenia i wnioskowania skoncentrowanego na rozwiązywaniu problemów, w tym na rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia, analizy i rozwiązywania problemów oraz umiejętności wykorzystywania różnorodnych metod i strategii nauczania dostosowanych do potrzeb i możliwości uczniów;
9. głębokie rozumienie procesów uczenia się i wspieranie uczniów w osiąganiu celów edukacyjnych;
10. monitorowanie postępów uczniów i zapewnienie odpowiedniej informacji zwrotnej, która pomaga uczniom osiągać cele edukacyjne i rozwijać umiejętności;
11. autoewaluacja, czyli aktywne poszukiwanie informacji zwrotnych na temat efektywności swojej pracy, pozwalającej na dostosowywanie metod nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów;
12. skuteczne zarządzanie własnym rozwojem zawodowym, dbanie o zachowanie równowagi między życiem zawodowym a osobistym oraz o swoje zdrowie i kondycję fizyczną, psychiczną i emocjonalną.

Nauczyciele mający powyższe cechy i umiejętności skupiają się na tworzeniu inspirującej i efektywnej przestrzeni edukacyjnej, która wspiera rozwój umiejętności uczniów oraz przygotowuje ich do osiągania sukcesów edukacyjnych i życiowych. Ich zaangażowanie, profesjonalizm i troska o uczniów stanowią kluczowe elementy skutecznego kształcenia. A zatem nauczyciel to projektant umiejętności przyszłości wspomagający rozwój własny i osób uczących się. Ważne jednak, żeby w pierwszej kolejności akcent został położony na



wspomaganie własnego rozwoju nauczyciela, a tym samym na dbanie o własny po to, aby móc zatroszczyć się o rozwój fizyczny, psychiczny emocjonalny uczniów.

Kryteria poważania społecznego odnoszące się do nakładów pracy, wartości społecznej zawodu nauczyciela, kwalifikacji i umiejętności są nadal słyszalne w narracjach różnych aktorów życia szkoły. W naszym przekonaniu, nie czekając na zmiany na poziomie systemu, nauczyciele mogą relatywnie szybko zacząć wzmacniać swój prestiż osobisty, który uzewnętrznia się w bezpośrednich kontaktach z uczniami, rodzicami/opiekunami uczniów oraz gronem pedagogicznym. A zatem tym, co może nauczycielom pomóc poczuć się docenionym i spełnionym w pracy, niezależnie od uwarunkowań formalnych, jest rozwój umiejętności pozwalających na budowanie pozytywnych relacji z uczniami, rodzicami uczniów i innymi nauczycielami, dyrektorami – czyli budowanie pozytywnego klimatu szkoły i klasy. Dzięki wzmacnianiu prestiżu osobistego możliwe jest osiągnięcie przez nauczycieli wysokiego prestiżu wyrażającego się w odbieraniu zewnętrznych oznak szacunku. Oznaki szacunku niosą ze sobą satysfakcję z pracy, podnoszą znaczenie nauczyciela w opinii społecznej, w tym decydentów, zwiększają też władzę nauczyciela poprzez zwiększenie wpływu, jaki mają na uczniów i ich rodziców/opiekunów, w końcu na całe społeczeństwo.

Tym co dziś może wesprzeć nauczycieli w tym, by w dalszym ciągu, mimo narastającego zmęczenia i kumulujących się trudności, stawiali na rozwój umiejętności, jest pożądana przez nich nagroda w postaci prestiżu zawodu, a zatem bycia docenionym za swoją pracę.

Bibliografia

Alheit, P. (2002). Podwójne oblicze całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2, 55-78.

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. London: Heinemann.

Bieliński, J. (2013). Między anomią a fatalizmem. Regulacja społeczna w Polsce w okresie zmiany systemowej. Kraków: Nomos.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. W: J. G. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

Broom, L., Duncan-Jones P., Jones F.L., McDonnell P. (1977). *Investigating Social Mobility*. Canberra: Australian National University Press.

Buchner A., Fereniec-Błońska K., Wierzbička, M. (2021). *Między pasją a zawodem. Raport o statusie nauczycieli i nauczycielek w Polsce 2021*. Warszawa: Fundacja Orange.

Centrum Badania Opinii Publicznej (2013). *Prestiż zawodów*. [Komunikat z badań BS/164/2013]. Warszawa: Centrum Badania Opinii Publicznej.

Coffield, F. (1999). Breaking the Consensus: lifelong learning as social control. *British Educational Research Journal*, 25, 4.

Czapiński, J., Panek, T. (red.). (2013). *Diagnoza społeczna 2013. Warunki i jakość życia Polaków*. Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.

Delors, J. (red.). (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa: UNESCO.

Davis, K. (1949). *Human Society*. New York: The Macmillan Company.

Domański, H. (2005). Między ocenami i faktami. *Rzeczpospolita*: wydanie z dnia 15.09.2005.

Domański, H. (2012). *Prestiż*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Domański, H., Sawiński, Z. (1991). *Wzory prestiżu a struktura społeczna*. Wrocław, Warszawa, Kraków: Ossolineum.

Dondi, M., Klier, J., Panier, F., Schubert, J. (2021). *Defining the skills citizens will need in the future world of work*. McKinsey & Company.

- Durkheim, E. (1953). *Montesquieu et Rousseau. Précurseurs de la sociologie*. Paris.
- English, J.F. (2013). *Ekonomia prestiżu. Nagrody, wyróżnienia i wymiana wartości kulturowej*. Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Eurostat (2016). *Classification of learning activities (CLA). Manual*. Edition 2016. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Field, J. (2002). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. London: Trentham Books.
- Field, J. (2003). Badania nad całościowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(21), 63–81.
- Giddens, A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goldthorpe, J. H., Hope K. (1972). *The Social Grading of Occupations. A New Approach and Scale*. Oxford: Clarendon Press.
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczania się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hodge, R.W., Siegel, P.M., Rossi, P.H. (1964). Occupational Prestige in the United States, 1925–63. *American Journal of Sociology*, 70, 286–302.
- Hope, K. (1981). A Liberal Theory of Prestige. *American Journal of Sociology*, 85.
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., Gonzalez, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers. Results from TALIS 2008*. OECD Publishing.
- Kaźmierczak, J., Bulkowski, K. (red.). (2023). *Przeczytać i zrozumieć. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w czytaniu – PIRLS 2021*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komisja Europejska (2016). *Nowy Europejski Program Na Rzecz Umiejętności*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Bruksela. Pobrano z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0381&from=LT>
- Komisja Europejska (2020). *Europejski program na rzecz umiejętności służący zrównoważonej konkurencyjności, sprawiedliwości społecznej i odporności*. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Bruksela. Pobrano z <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0274>

Kopaliński, W. (2000). Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem, Warszawa: Muza.

Linton, R. (1936). *Study of Man*, New York: Appelton.

Malewski, M. (2010). Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP.

MEN (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. (część ogólna)*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.

MEiN (2020). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa)*. Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki.

MFiPR (2020). *Programowanie perspektywy finansowej 2014–2020 – Umowa Partnerstwa*. Warszawa: Ministerstwo Funduszy i Polityki Regionalnej.

OECD (2011). *OECD Skills Strategy. Towards an OECD Skills Strategy*. OECD Publishing.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper*. OECD Publishing.

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030 Concept Note. SKILLS FOR 2030*. OECD Publishing.

Paliga, M. (2023). *Raport. Badanie dobrostanu zawodowego nauczycieli*. Akademia Librus.

Pluskota, A., Staszewicz, M. (2014). Całozyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66(2), 39–53.

Rada Unii Europejskiej (2017). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2017/C 189/03).

Rada Unii Europejskiej (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018/C 189/01).

Sachs, J. (2003). *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.

Shils, E.A. (1982). *The Constitution of Society*. Chicago: University of Chicago Press.

Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Sixma, H., Ultee, W. (1984). An occupational prestige scale for the Netherlands in the eighties. W: B.F.M. Bakker, J. Dronkers, H.B.G. Ganzeboom (eds.). *Social Stratification and Mobility in the Netherlands. A collection of recent contributions to the study of social inequality in a modern Western society: data, trends, and comparisons*. Amsterdam: SISWO.

Smak, M., Walczak, D. (2015). *Pozycja społeczno-zawodowa nauczycieli*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SOR (2017). Uchwała nr 8 Rady Ministrów z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie przyjęcia Strategii na rzecz Odpowiedzialnego Rozwoju do roku 2020 (z perspektywą do 2030 r.).

Pobrano z:

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20170000260/O/M20170260.pdf>.

Sławiński, S. (2016). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Solarczyk-Ambrozik, E. (2018). Całozyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategia działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości. *Studia Edukacyjne*, 51.

Treiman, D. J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative Perspective*. New York: Academic Press.

UNESCO (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011. Montreal: Institute for Statistics.

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wesołowski, W., Sarapata, A. (1962). Hierarchia zawodów i stanowisk. *Studia Socjologiczne*, 2(6), 91–124.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. World Economic Forum.

World Economic Forum (2023). *The Future of Jobs Report 2023*. World Economic Forum

Aneks

Model umiejętności nauczyciela w świetle zapisów Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (autorki: Monika Staszewicz, Dominika Walczak)

Umiejętności diagnostyczne w pracy z uczniem

- diagnozuje predyspozycje i umiejętności uczniów
- wdraża rozwiązania w zakresie wspomagania rozwoju uczniów

Umiejętności z zakresu kształtowania aspiracji edukacyjnych i zawodowych uczniów

- doradza w wyborze ścieżki dalszego kształcenia lub w wyborze zawodu
- popularyzuje:
 - nauki ścisłe i przyrodnicze
 - nauki inżynieryjno-techniczne
 - sztuki piękne

Umiejętności wykorzystywania i zarządzania wiedzą w pracy z uczniem

- aktualizuje wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć
- wykorzystuje najnowsze teorie:
 - pedagogiczne
 - socjologiczne
 - psychologiczne
- wykorzystuje wyniki badań edukacyjnych

Umiejętności dydaktyczne i metodyczne w pracy z uczniem


- wykorzystuje nowoczesne metody i techniki w pracy dydaktycznej, w tym z wykorzystaniem ICT i AI
- wykorzystuje metodyki zdalnego nauczania, między innymi w oparciu o *e-learning*, *blended learning*, platformy szkoleniowe, webinaria, grywalizację oraz MOOC-i
- wykorzystuje instruktażowe projektowanie
- wykorzystuje metody pracy z:
 - uczniami zdolnymi
 - uczniami z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym
 - uczniami z różnorodnymi trudnościami w uczeniu się
 - uczniami z ograniczeniami wynikającymi ze stanu zdrowia fizycznego i psychicznego
 - uczniami cudzoziemskimi
 - uczniami polskimi powracającymi z zagranicy
 - osobami dorosłymi
- wdraża rozwiązania w zakresie indywidualizacji nauczania
- wdraża różne metody sprawdzania efektów uczenia się uczniów
- wdraża różne metody oceniania
- realizuje nauczanie międzyprzedmiotowe
- realizuje założenia edukacji:
 - włączającej
 - prorodzinnej
 - międzykulturowej
 - międzypokoleniowej
 - obywatelskiej
 - zdrowotnej
 - ekologicznej
 - ekonomicznej
- wykorzystuje w swojej pracy dydaktycznej i wychowawczej krajowe i międzynarodowe dobre praktyki w tym zakresie, czyli korzysta z doświadczeń innych

Umiejętności psychologiczne i pedagogiczne w pracy zawodowej

- wykorzystuje umiejętności interpersonalne w relacjach z:
 - uczniami
 - rodzicami/opiekunami uczniów
 - nauczycielami
 - dyrektorem szkoły/placówki
- współpracuje z:
 - uczniami
 - rodzicami/opiekunami uczniów
 - społecznością lokalną
- wykorzystuje w celu rozwiązywania konfliktów w środowisku szkolnym i jego otoczeniu:
 - negocjacje
 - mediacje
- podnosi kondycję uczniów:
 - fizyczną
 - psychiczną
 - emocjonalną

Umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym

- zarządza skutecznie własnym rozwojem i karierą zawodową, z uwzględnieniem uwarunkowań wynikających z życia rodzinnego
- wykorzystuje metody i techniki przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu
- współpracuje z innymi nauczycielami poprzez:
 - wzajemne uczenie się od siebie
 - coaching
 - tutoring
 - mentoring
 - koleżeńskie obserwacje lekcji
 - superwizje
- uczestniczy w sieciach wsparcia kadry uczącej:
 - formalnych
 - nieformalnych

- 
- uczestniczy w stażach i praktykach zawodowych:
 - krajowych
 - zagranicznych
 - prowadzi autoewaluację swojej pracy

Notki o autorach

Prof. dr hab. Henryk Domański – profesor dr hab. w Instytucie Filozofii i Socjologii PAN i w Instytucie Badań Edukacyjnych. W latach 2000–2012 dyrektor IFiS PAN. Zajmuje się badaniem obiektywnych i świadomościowych aspektów uwarstwienia społecznego, ruchliwości społecznej, metodologią badań społecznych i międzynarodowymi badaniami porównawczymi. Autor lub współautor 40 książek, w tym: *On the Verge of Convergence* (2000), *Prestige* (2015), *The Polish Middle Class* (2015), *Dystynkcje muzyczne. Stratyfikacja muzyczna i gusty muzyczne Polaków* (2021) – z Dariuszem Przybyszem, Katarzyną M. Wyrzykowską i Kingą Zawadzką.

Dr Monika Staszewicz – doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki, ze specjalizacją pedagogika alternatywna i edukacja ustawiczna. Zastępczyni Kierownika Zespołu Badań i Analiz Edukacyjnych, ekspertka merytoryczna ds. Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji i Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wieloletni pracownik naukowo-dydaktyczny, badaczka społeczna, dziekanka wydziału, organizatorka, koordynatorka i realizatorka krajowych i międzynarodowych konferencji, szkoleń, kursów, warsztatów oraz projektów badawczo-rozwojowych i wdrożeniowych z zakresu edukacji dorosłych. Psychotraumatolożka i interwentka kryzysowa. Autorka i współautorka publikacji z zakresu edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie (LLL), zwłaszcza dotyczących ideologii edukacyjnych, pedagogiki i andragogiki cielesności i seksualności oraz pozaformalnych i nieformalnych społeczności uczących się.

Dr Dominika Walczak – doktor nauk humanistycznych z zakresu socjologii. Adiunkt i kierowniczką Zespołu Badań i Analiz Edukacyjnych w Instytucie Badań Edukacyjnych. Wieloletnia wykładowczyni akademicka, autorka i współautorka licznych badań naukowych i publikacji z zakresu socjologii

Edukacji, zwłaszcza dotyczących warunków pracy nauczycieli, systemu nauki i szkolnictwa wyższego, studiów doktoranckich, przebiegu karier naukowych, mobilności międzynarodowej studentów i naukowców. Prelegentka na licznych seminariach i konferencjach naukowych poświęconych edukacji.

IBE



INSTYTUT
BADAŃ
EDUKACYJNYCH

Institut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa | +48 22 24 17 100 | www.ibe.edu.pl