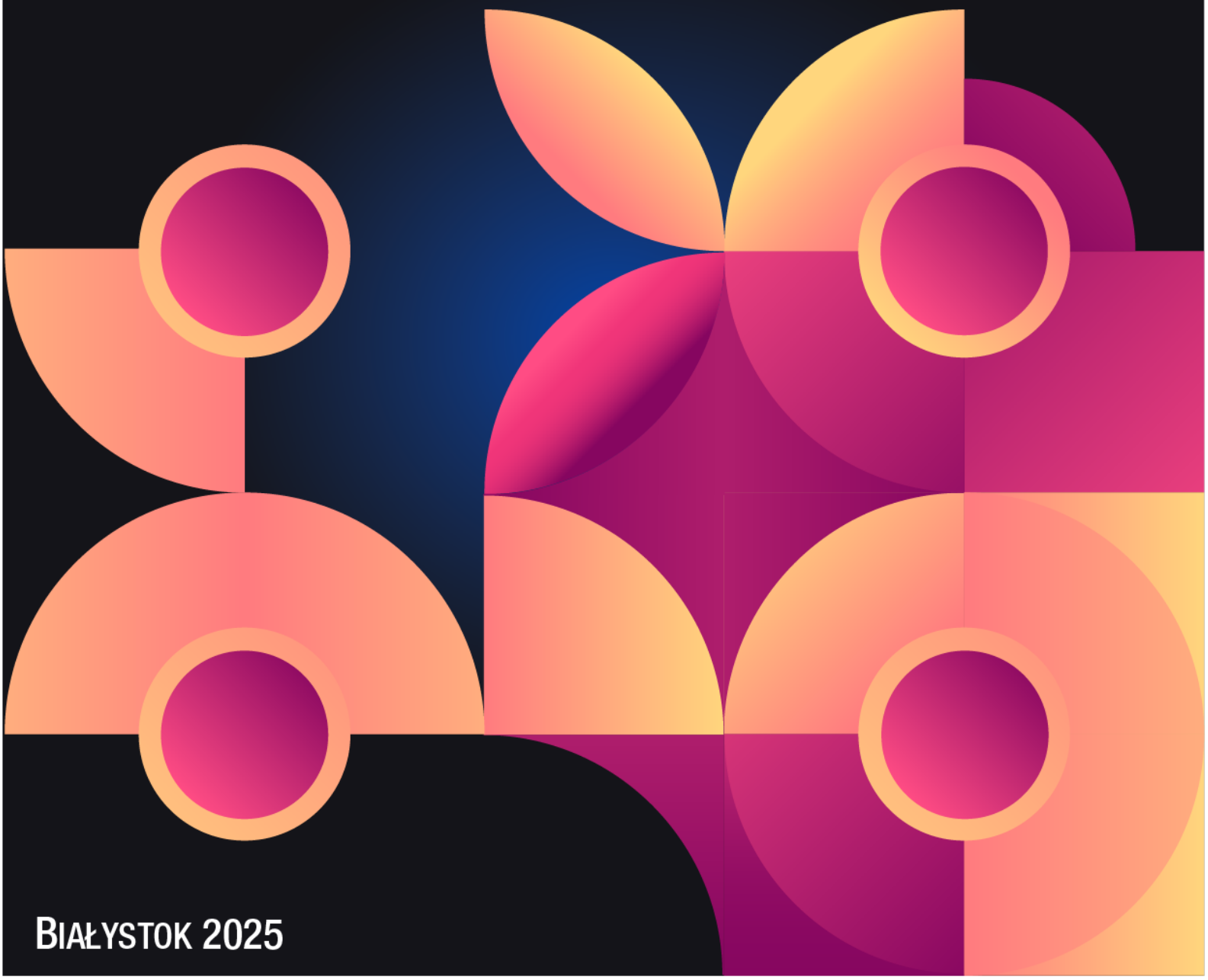
KRAJOWY PLAN ODBUDOWY

Rzeczpospolita Polska

Sfinansowane przez Unię Europejską NextGenerationEU

Podlaskie

WYKORZYSTYWANIE NAJNOWSZEJ WIEDZY TEORETYCZNEJ I WYNIKÓW BADAŃ EDUKACYJNYCH W PROCESIE DOSKONALENIA ZAWODOWEGO KADRY KSZTAŁCĄCEJ I DOSKONALĄCEJ NAUCZYCIELI W WOJEWÓDZTWIE PODLASKIM



BIAŁYSTOK 2025

Wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim

Białystok 2026

Autorzy:
dr hab. Marta Kowalczuk-Walędziak, prof. UwB (Wprowadzenie; Rozdziały: 1, 2, 3, 4, 5, 6)
dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, prof. UwB (Wnioski i rekomendacje)

Koordynator projektu ze strony Uniwersytetu w Białymstoku:
dr Agnieszka Ertman

Lider projektu:
Województwo Podlaskie

Zespół badawczy:
prof. dr hab. Katarzyna Laskowska
dr hab. Marta Kowalczuk-Walędziak, prof. UwB
dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar, prof. UwB
dr Barbara Dudel, prof. UwB

Redakcja naukowa:
dr hab. Marta Kowalczuk-Walędziak, prof. UwB

Recenzent:
dr hab. Urszula Markowska-Manista (Uniwersytet Warszawski)

Redakcja i korekta językowa:
Krzysztof Rutkowski

Skład techniczny i projekt okładki:
Tomasz Poskrobko

Wydawca:
Uniwersytet w Białymstoku
Publikacja w formie elektronicznej

ISBN: 978-83-7431-862-4

Publikacja przygotowana w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych" współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Publikacja bezpłatna

Spis treści

Wprowadzenie 7

1. Metodyka analizy 12

1.1. Cele i zakres analizy 12
1.2. Perspektywa poznawcza i badawcza 14
1.3. Metody gromadzenia i źródła danych 15
1.4. Metoda analizy danych 21
1.5. Dobór i charakterystyka osób badanych 21
1.6. Ograniczenia poznawcze i badawcze 22
1.7. Procedury etyczne 23

2. Doskonalenie zawodowe osób zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli – analiza treści literatury przedmiotu 25

2.1. Kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli – ustalenia terminologiczne, kompetencje i role 25
2.2. Specyfika uczenia się oraz doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 31
2.3. Wykorzystywanie wyników badań naukowych w doskonaleniu zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 35

3. Polityka Unii Europejskiej oraz rekomendacje organizacji międzynarodowych w zakresie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 39

3.1. Wybrane inicjatywy i instrumenty Unii Europejskiej wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 39
3.2. Wytyczne i stanowiska organizacji międzynarodowych w obszarze doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 42

4. Doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce – ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne 45

4.1. Status zawodowy oraz kwalifikacje kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 45
4.2. Obowiązki w zakresie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 51
4.3. Finansowanie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 53
4.4. Krajowe strategie i programy wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 56
4.5. Krajowe instytucje administracji rządowej i jednostki organizacyjne wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 59

5. System doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – analiza treści dokumentów strategicznych i instytucjonalnych 62

5.1. Instytucje i kadra odpowiedzialne za kształcenie oraz doskonalenie nauczycieli w województwie podlaskim 62
5.2. Realizacja ustawowych obowiązków i nakłady finansowe na doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w instytucjach regionu 66
5.3. Regionalne dokumenty strategiczne i programy wspierające doskonalenie zawodowe 72

6. Wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – doświadczenia badanych osób 74
6.1. Obszary tematyczne i formy doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 74
6.2. Rodzaje, charakterystyka i aktualność źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli....79
6.3. Sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 85
6.4. Czynniki ułatwiające i utrudniające wykorzystywanie wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli 88
6.5. Praktyczna użyteczność wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych dla własnej praktyki dydaktycznej kadry 91
6.6. Potrzeby i oczekiwania kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w zakresie uwzględniania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego 95
7. Rekomendacje dla doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim 98
7.1. Aktualność i naukowe podstawy oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim 99
7.1.1. Rekomendacja 1 99
7.1.2. Rekomendacja 2 100
7.1.3. Rekomendacja 3 100
7.2. Jakość pracy trenerów i metodyka prowadzenia szkoleń w województwie podlaskim 101
7.2.1. Rekomendacja 4 101
7.2.2. Rekomendacja 5 101
7.2.3. Rekomendacja 6 102
7.3. Organizacja i jakość szkoleń w województwie podlaskim 103
7.3.1. Rekomendacja 7 103
7.3.2. Rekomendacja 8 103
7.3.3. Rekomendacja 9 104
7.3.4. Rekomendacja 10 104
7.4. Dostępność i różnorodność form doskonalenia kadry w województwie podlaskim 105
7.4.1. Rekomendacja 11 105
7.4.2. Rekomendacja 12 106
7.4.3. Rekomendacja 13 106
7.5. Ramy prawne, organizacyjne i zasady finansowania doskonalenia kadry w województwie podlaskim....107
7.5.1. Rekomendacja 14 107
7.5.2. Rekomendacja 15 107
8. Załączniki 108
8.1. Załącznik 1. Scenariusz wywiadu fokusowego z kadrą kształcącą i doskonalącą nauczycieli 108
8.2. Załącznik 2. Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego 110

9. Spisy 113
9.1. Bibliografia 113
9.2. Akty prawne 116
9.3. Inne dokumenty 117
9.4. Spis tabel 119

Wprowadzenie

Dynamika zmian społeczno-kulturowych, ekonomicznych, edukacyjnych i politycznych dokonujących się w ostatnich latach w Polsce i na świecie czyni pracę nauczycieli coraz bardziej złożoną, wymagającą nowych zasobów wiedzy i kompetencji profesjonalnych w zakresie między innymi wspierania rozwoju uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych oraz stylach uczenia się, posługiwania się nowoczesnymi technologiami komunikacyjno-informacyjnymi, wzmacniania dobrostanu i zdrowia psychicznego uczniów czy też nawiązywania współpracy z otoczeniem społecznym[1]. Wobec tych i wielu innych współczesnych wyzwań zawodowych szczególnego znaczenia nabiera wysoka jakość kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli[2], która – jak wskazują wyniki licznych badań – w dużej mierze zależy od poziomu kompetencji merytorycznych, badawczych, jak również dydaktycznych kadry zaangażowanej w ten proces[3]. W związku z tym badacze i politycy oświatowi coraz częściej podkreślają także wagę i znaczenie systematycznego doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli[4].

W niniejszym opracowaniu **pojęcie „kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli"** odnosi się do osób odpowiedzialnych za przygotowanie i wspieranie nauczycieli na różnych etapach ich rozwoju zawodowego, w szczególności nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na kierunkach nauczycielskich oraz nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych działających w placówkach doskonalenia nauczycieli[5].

W literaturze przedmiotu stosuje się równolegle dwa określenia odnoszące się do podnoszenia poziomu kompetencji osób pracujących w edukacji: „rozwój zawodowy/profesjonalny" oraz „doskonalenie zawodowe". Terminy te bywają używane zamiennie, choć „rozwój zawodowy" ma charakter pojęcia nadrzędnego – obejmuje całość procesów uczenia się w pracy, w tym zmiany tożsamości zawodowej, postaw i orientacji profesjonalnych. Z kolei „doskonalenie zawodowe" odnosi się do bardziej ukierunkowanych działań, o charakterze indywidualnym i/lub zespołowym, zorganizowanym i/lub nieformalnym, nastawionych na pogłębianie i aktualizowanie

---

[1] Al Goodwin, Teaching Standards, Globalisation, and Conceptions of Teacher Professionalism, „European Journal of Teacher Education" 2020, nr 44(1), s. 5–19, DOI: 10.1080/02619768.2020.1833855.

[2] Linda Darling-Hammond, Defining Teaching Quality Around the World, „ European Journal of Teacher Education" 2021, nr 44(3), s. 295–308, DOI: 10.1080/02619768.2021.1919080.

[3] Al Goodwin, Clare Kosnik, Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers, „Teaching Education" 2013, nr 17, s. 334–346, DOI: 10.1111/josh.13076; Jennifer Jacobs, Preparing the Next Generation of Equity-Centered Teacher Educators: Considerations for a Pedagogy of Teacher Educator Education, „Action in Teacher Education" 2023, nr 45(2), s. 159–181, DOI: 10.1080/01626620.2023.2184881.

[4] Alyson McGee, Anne Lawrence, Teacher Educators Inquiring into Their Own Practice, „Professional Development in Education" 2009, nr 35(1), s. 139–157, DOI: 10.1080/13674580802268994; Marcel van der Klink i inni, Professional Development of Teacher Educators: What Do They Do? Findings from an Explorative International Study, „Professional Development in Education" 2016, nr 43(2), s. 163–178, DOI: 10.1080/19415257.2015.1114506.

[5] W tym opracowaniu pojęcie „kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli" jest używana zamiennie z wyrażeniem „edukator nauczycieli".

wiedzy oraz rozwijanie umiejętności profesjonalnych. Może ono odbywać się przez udział w szkoleniach i kursach, warsztatach, seminariach i konferencjach, a także przez mentoring i *coaching*, współpracę w zespołach dydaktycznych, sieciach doskonalenia, *lesson study*, analizę przypadków czy też badanie własnej praktyki[6].

Przedmiotem analizy w tym opracowaniu uczyniono doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli o charakterze formalnym i instytucjonalnie zorganizowanym. Obejmuje ono działania celowe, planowe, ukierunkowane na rozwój wiedzy i umiejętności zawodowych, realizowane między innymi przez udział w kursach i szkoleniach, seminariach i konferencjach naukowych, projektach dydaktycznych oraz innych działaniach rozwojowych realizowanych przez instytucje edukacyjne.

Trzeba przy tym podkreślić, że skuteczność formalnego doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli zależy nie tylko od wybranych form czy sposobów jego organizacji, lecz przede wszystkim od wartości naukowej, adekwatności i aktualności prezentowanych treści. Kluczowe znaczenie ma przede wszystkim to, aby kursy, szkolenia i inne formy doskonalenia zawierały odniesienia do najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych.

Po pierwsze, zapoznawanie kadry z aktualnymi teoriami i wynikami badań umożliwia projektowanie procesów nauczania i uczenia się przyszłych oraz czynnych zawodowo nauczycieli w sposób wykraczający poza intuicję czy rutynowe działania oparte wyłącznie na własnym doświadczeniu[7]. Dostęp do rzetelnej wiedzy naukowej pozwala również krytycznie analizować stosowane strategie dydaktyczne, identyfikować ich mocne i słabe strony oraz podejmować decyzje na podstawie wyników badań[8]. Po drugie, systematyczny kontakt z literaturą naukową w toku doskonalenia zawodowego może inspirować do prowadzenia badań własnych oraz rozwijania kompetencji w zakresie interpretowania, krytycznej oceny i przekładania ustaleń teoretycznych oraz empirycznych na język praktyki edukacyjnej[9]. Po trzecie, włączanie najnowszej wiedzy naukowej do procesu doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli wzmacnia ich wiarygodność i autorytet w relacji z różnymi grupami odbiorców: studentami kierunków nauczycielskich, nauczycielami pracującymi w szkołach, kadrą kierowniczą, przedstawicielami publicznej administracji oświatowej oraz decydentami polityki oświatowej[10].

---

[6] Cui Ping i inni, Teacher Educators' Professional Learning: A Literature Review, „Teaching and Teacher Education" 2018, nr 75, s. 93–104, DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.003; Marcel van der Klink i inni, Professional Development..., s. 163–178.

[7] Mieke Lunenberg i inni, The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators, Rotterdam 2014.

[8] Katharine Burn, Trevor Mutton, A Review of „Research-informed Clinical Practice" in Initial Teacher Education, „Oxford Review of Education" 2015, nr 41(2), s. 217–233, DOI: 10.1080/03054985.2015.1020104.

[9] Marta Kowalczuk-Walędziak i inni, Preparing Pre-service Teachers to Embrace Research-informed Teaching Practice: A Cross-national Study of Teacher Educators' Capabilities, „European Journal of Teacher Education" 2025, s. 1–21, DOI: 10.1080/02619768.2025.2509583.

[10] Gerry Czerniawski, Ainat Guberman, Ann MacPhail, The Professional Developmental Needs of Higher Education-Based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis, „European Journal of Teacher Education" 2017, nr 40(1), s. 127–140, DOI: 10.1080/02619768.2016.1246528.

Zespół pracowników Wydziału Prawa oraz Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku zrealizował w okresie od kwietnia do listopada 2025 roku analizę na temat „Wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim". Badanie zrealizowano w ramach projektu „Zbudowanie systemu koordynacji i monitorowania regionalnych działań na rzecz kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie, w tym uczenia się dorosłych" współfinansowanego ze środków Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności, inwestycja A.3.1.1. Wsparcie rozwoju nowoczesnego kształcenia zawodowego, szkolnictwa wyższego oraz uczenia się przez całe życie.

Województwo podlaskie, charakteryzujące się specyficznymi uwarunkowaniami regionalnymi – takimi jak niska gęstość zaludnienia, zróżnicowanie kulturowe oraz dominujący udział obszarów wiejskich – stanowi dość interesujący poznawczo dla analizy praktyk doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Wyniki dotychczasowych badań wskazują na pewne dysproporcje regionalne w dostępie do wysokiej jakości oferty doskonalenia zawodowego dla tej grupy[11], co dodatkowo uzasadnia potrzebę przeprowadzenia pogłębionej diagnozy. Istotne jest przy tym zarówno rozpoznanie dostępności najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych, jak i analiza sposobów ich wykorzystywania w praktyce doskonalenia zawodowego kadry. Prezentowane opracowanie stanowi zatem nie tylko odpowiedź na akcentowaną w raportach krajowych i międzynarodowych potrzebę systematycznego wykorzystywania wiedzy naukowej w procesie doskonalenia zawodowego osób odpowiedzialnych za kształcenie i wspieranie nauczycieli, lecz także umożliwia uchwycenie regionalnej specyfiki tego zjawiska.

Głównym **celem** tego opracowania była diagnoza i ocena stanu wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Trzeba w tym miejscu doprecyzować znaczenie kluczowych terminów zawartych w tak ujętym celu. Na użytek tego opracowania przyjęto, że teoretyczna wiedza pedagogiczna to przetworzony, uporządkowany zbiór naukowych i praktycznych uogólnień oraz doświadczeń pedagogicznych, wzbogacony o doświadczenia z nauk pokrewnych pedagogice (filozofii, psychologii, socjologii). Tak rozumiana wiedza teoretyczna jest rezultatem badań służących opisowi, wyjaśnianiu, rozumieniu i interpretowaniu faktów, zjawisk oraz procesów z dziedziny wychowania, kształcenia i samokształtowania człowieka[12].

Pomimo że wiedza teoretyczna jest budowana na wynikach badań naukowych, w niniejszym opracowaniu wprowadzono rozróżnienie pomiędzy „wiedzą teoretyczną"

[11] Marta Kowalczuk-Walędziak, Building a Research-Rich Teaching Profession: The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development, Berlin–Bern–Brussels–New York–Oxford–Warszawa–Wiedeń 2021.

[12] Stanisław Palka, Pedagogika w stanie tworzenia, Kraków 1999.

i „wynikami badań edukacyjnych”. Zabieg ten jest celowy i poznawczo uzasadniony. Wiedza teoretyczna odnosi się do szerokich uogólnień, kategorii i koncepcji porządkujących myślenie o edukacji, natomiast wyniki badań mają charakter empiryczny – obejmują konkretne dane, fakty, tendencje i zależności ustalone w toku systematycznych procedur badawczych. Oba te zasoby pełnią odmienną, choć komplementarną funkcję w procesie doskonalenia zawodowego: teoria dostarcza ram interpretacyjnych i orientacji poznawczej, natomiast wyniki badań umożliwiają podejmowanie decyzji dydaktycznych na podstawie aktualnych i rzetelnych danych.

W ramach realizacji celu głównego dokonano charakterystyki systemu organizacji doskonalenia zawodowego tej kadry, w tym struktury instytucjonalnej, podstaw prawnych oraz mechanizmów organizacyjnych warunkujących funkcjonowanie. Ocenie poddano również dostępną ofertę doskonalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem głównych obszarów tematycznych i ich zgodności z aktualnymi teoriami edukacyjnymi oraz wynikami badań naukowych. Istotnym elementem analizy było rozpoznanie źródeł wykorzystywanej wiedzy teoretycznej i sposobów jej implementacji w praktyce doskonalenia, a także ocena praktycznej użyteczności tej wiedzy dla pracy dydaktycznej kadry. Ponadto określono potrzeby i oczekiwania kadry w zakresie włączania wyników badań naukowych do oferty jej doskonalenia zawodowego. Uzyskane wyniki posłużyły do opracowania rekomendacji dotyczących rozbudowy i podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.

Struktura opracowania obejmuje sześć wzajemnie dopełniających się rozdziałów. W rozdziale pierwszym „Metodyka analizy” zaprezentowano cele i zakres podmiotowy analizy oraz przyjętą perspektywę poznawczą i badawczą. Przedstawiono zastosowane metody gromadzenia danych oraz ich źródła, a także szczegółowo opisano procedurę analizy materiału empirycznego. Ponadto omówiono dobór i charakterystykę uczestników badania, wskazano ograniczenia poznawcze i badawcze oraz przedstawiono procedury etyczne badania.

W rozdziale drugim „Doskonalenie zawodowe osób zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli – analiza treści literatury przedmiotu” dokonano przeglądu literatury przedmiotu dotyczącej ról i kompetencji kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, procesów jej uczenia się oraz sposobów wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie jej doskonalenia.

W rozdziale trzecim „Polityka Unii Europejskiej oraz rekomendacje organizacji międzynarodowych w zakresie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli” przedstawiono europejski oraz międzynarodowy kontekst doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Zaprezentowano wybrane inicjatywy i instrumenty Unii Europejskiej ukierunkowane na rozwój tej grupy zawodowej oraz omówiono wytyczne i stanowiska organizacji międzynarodowych dotyczące standardów, priorytetów i kierunków wsparcia w tym obszarze.

W rozdziale czwartym „Doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce – ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne" przedstawiono krajowe uwarunkowania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Uwzględniono status zawodowy oraz wymagane kwalifikacje tej grupy, obowiązki w zakresie doskonalenia zawodowego, zasady finansowania, a także kluczowe strategie, programy i instytucje odpowiedzialne za organizację i wspieranie procesów doskonalenia.

W rozdziale piątym „System doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – analiza treści dokumentów strategicznych i instytucjonalnych" przedstawiono wyniki analizy treści dokumentów strategicznych i instytucjonalnych dotyczących systemu doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Podano tu charakterystykę instytucji oraz strukturę zatrudnienia kadry odpowiedzialnej za kształcenie i wspieranie nauczycieli w regionie, omówiono zakres realizacji ustawowych obowiązków w zakresie doskonalenia zawodowego oraz zasady jego finansowania, a także zaprezentowano regionalne dokumenty strategiczne i programy wspierające procesy doskonalenia zawodowego.

W rozdziale szóstym „Wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – doświadczenia badanych osób" przedstawiono wyniki analizy doświadczeń nauczycieli akademickich, nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych z województwa podlaskiego, dotyczących wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego. Zaprezentowano obszary tematyczne i formy podejmowanego doskonalenia, źródła wykorzystywanej wiedzy naukowej, sposoby jej zastosowania w praktyce doskonalenia, a także czynniki zarówno ułatwiające, jak i utrudniające korzystanie z niej w tym procesie. Ponadto ukazano, jak badani oceniają praktyczną użyteczność wiedzy naukowej dla własnej pracy dydaktycznej oraz jakie formułują potrzeby i oczekiwania dotyczące uwzględniania najnowszych teorii i wyników badań w ich dalszym rozwoju zawodowym.

Dopełnieniem tego opracowania są wnioski i rekomendacje, w których syntetycznie ujęto najważniejsze rezultaty analizy oraz wskazano kierunki działań służących podnoszeniu jakości systemu doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.

Autorzy składają podziękowania pracownikom uczelni kształcących nauczycieli oraz pracownikom placówek doskonalenia nauczycieli, a także przedstawicielom publicznej administracji oświatowej w województwie podlaskim za udział w badaniu, otwartość i życzliwość okazaną w trakcie gromadzenia danych. Szczególne podziękowania kierujemy do mgr Anny Krawczuk, doktorantki w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu w Białymstoku, za wsparcie merytoryczne i organizacyjne, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem praktycznym oraz zaangażowanie, które zostały wykorzystane w procesie przygotowywania niniejszej publikacji.

1. Metodyka analizy

W rozdziale tym zaprezentowano cele i zakres podmiotowy analizy przeprowadzonej na użytek tego opracowania oraz przyjętą tu perspektywę poznawczą. Omówiono zastosowane metody gromadzenia i analizy danych, dokonano charakterystyki osób badanych oraz wskazano ograniczenia poznawcze zrealizowanego badania. Dopełnieniem rozdziału jest opis procedur etycznych zastosowanych w badaniu.

1.1. Cele i zakres analizy

Głównym celem analizy przeprowadzonej na użytek tego opracowania była diagnoza i ocena stopnia wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Zagadnienie to pozostaje stosunkowo słabo rozpoznane w literaturze przedmiotu – zarówno krajowej, jak i międzynarodowej. Dostępne opracowania koncentrują się najczęściej na wykorzystywaniu wyników badań naukowych w doskonaleniu nauczycieli-praktyków, natomiast na temat kadry odpowiedzialnej za ich kształcenie i doskonalenie zawodowe istnieje relatywnie niewiele badań.

Mając na uwadze tę lukę badawczą, sformułowano osiem celów szczegółowych:

- Analiza systemu organizacji doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.
- Analiza oferty doskonalenia zawodowego dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.
- Określenie głównych obszarów tematycznych oferty doskonalenia zawodowego dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w świetle najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.
- Zidentyfikowanie oraz charakterystyka źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.
- Analiza sposobów wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie realizacji doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.
- Ocena praktycznej użyteczności wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli dla jej własnej praktyki dydaktycznej.
- Określenie potrzeb oraz oczekiwań kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w zakresie uwzględniania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie własnego doskonalenia zawodowego.
- Opracowanie rekomendacji dotyczących rozbudowy i podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim w zakresie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.

Tak określone cele szczegółowe pozwoliły na wielowymiarowe ujęcie zagadnienia, obejmujące zarówno kontekst instytucjonalno-organizacyjny, jak i praktyczne mechanizmy włączania najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych do procesów doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.

Do realizacji tych celów konieczne było przyjęcie szerokiego zakresu podmiotowego, pozwalającego uchwycić zróżnicowany profil i strukturę zatrudnienia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Badaniem objęto zarówno publiczne i niepubliczne uczelnie prowadzące kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, jak i publiczne oraz niepubliczne placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Proces wyłaniania podmiotów do analizy przebiegał w kilku etapach. Na podstawie danych dostępnych w systemie POL-on zidentyfikowano wszystkie uczelnie publiczne i niepubliczne działające na terenie województwa podlaskiego. Następnie zakres ten zawężono do jednostek prowadzących kształcenie wstępne przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela. W wyniku tej selekcji wyodrębniono cztery potencjalne podmioty analizy: Uniwersytet w Białymstoku (UwB) i Państwową Uczelnię Zawodową imienia profesora Edwarda Franciszka Szczepanika w Suwałkach (PUZ) w grupie uczelni publicznych oraz Akademię Podlaską w Białymstoku – Akademię Nauk Stosowanych (APwB) i Uczelnię Jańskiego w Łomży w grupie uczelni niepublicznych.

Ostatecznie w analizie uwzględniono następujące uczelnie: UwB, PUZ oraz APwB. Zawężenie zakresu analizy w grupie uczelni niepublicznych do APwB wynikało z kilku przesłanek merytorycznych. Po pierwsze, APwB (dawniej Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku) posiada bogatą tradycję kształcenia nauczycieli, sięgającą roku 1995, co czyniło ją najbardziej reprezentatywnym przykładem niepublicznego szkolnictwa wyższego w regionie. Po drugie, w porównaniu z innymi uczelniami niepublicznymi w województwie podlaskim prowadzi ona kształcenie nauczycielskie na większą skalę. Po trzecie, jej lokalizacja w Białymstoku umożliwiła wartościowe porównanie z Uniwersytetem w Białymstoku, pozwalając uchwycić różnice między sektorem publicznym a niepublicznym w tym samym kontekście regionalnym.

W kolejnych etapach wyłoniono do analizy placówki doskonalenia zawodowego nauczycieli. Przyjęto, że do analizy zostaną włączone te jednostki, które w momencie prowadzenia badania posiadały akredytację lub wstępną akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty[13]. Na tej podstawie wybrano publiczne placówki o zasięgu regionalnym: Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku (MODM), Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku (CEN Białystok), Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży (CEN Łomża) oraz Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach (CEN Suwałki). Placówki te pełnią kluczową rolę w systemowym wspieraniu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz kadry kształcącej nauczycieli

[13] Podlaski Kurator Oświaty, Wykaz placówek doskonalenia nauczycieli posiadających akredytację i wstępną akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty według stanu na dzień 10 lipca 2025 r. (dostęp: 12.11.2025).

w województwie podlaskim. Do analizy włączono również podmiot sektora niepublicznego – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „PROLEGIS" Elżbieta Linowska – placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim, posiadającą akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty i wpisaną do Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych SIO (numer RSPO 276980). Uwzględnienie tej jednostki pozwoliło rozszerzyć analizę o perspektywę podmiotu funkcjonującego poza sektorem publicznym, a jednocześnie o istotnym znaczeniu w regionalnym systemie wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli.

Taki dość szeroki zakres podmiotowy analizy pozwolił na uchwycenie pełnego spektrum instytucji zatrudniających kadrę kształcącą i doskonalącą nauczycieli w regionie oraz na identyfikację różnic w podejściu do doskonalenia zawodowego tej kadry między różnymi typami instytucji. Informacje dotyczące liczby oraz rodzajów objętych analizą podmiotów przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Podmioty objęte analizą

Nazwa podmiotu	**Podregion białostocki**	**Podregion łomżyński**	**Podregion suwalski**	**Razem**
Szkoły wyższe	2	[pusta]	1	3
Placówki doskonalenia nauczycieli	3	1	1	5
Razem	5	1	2	8

Źródło: opracowanie własne.

1.2. Perspektywa poznawcza i badawcza

Badanie zostało osadzone w paradygmacie interpretatywnym[14], co umożliwiło zrozumienie i interpretację doświadczeń związanych z wykorzystywaniem najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Przyjęta perspektywa zakładała analizę badanego zjawiska z punktu widzenia osób bezpośrednio zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli, z uwzględnieniem kontekstu instytucjonalnego i organizacyjnego ich działań.

Do realizacji sformułowanych celów zastosowano triangulację metodologiczną, co pozwoliło na wielostronne rozpoznanie badanego zjawiska oraz zwiększyło trafność i rzetelność uzyskanych wyników. W analizie wykorzystano:

- triangulację źródeł danych: analizie poddane zostały dane zastane (na przykład plany pracy placówek doskonalenia nauczycieli, sprawozdania z działalności placówek, regulaminy ocen okresowych nauczycieli akademickich), jak i dane wywołane (uzyskane w toku wywiadów fokusowych i indywidualnych);
- triangulację metod badawczych: zastosowano trzy komplementarne metody gromadzenia danych: *desk research*, wywiady fokusowe oraz wywiady indywidualne pogłębione, co pozwoliło na uchwycenie różnych aspektów badanego zjawiska;

[14] John Creswell, Qualitative enquiry and research design, London 2013.

- triangulację perspektyw badawczych: analiza została przeprowadzona przez zespół badaczek z dwóch dyscyplin naukowych (pedagogika i prawo), co pozwoliło uzyskać wielowymiarowy obraz badanego zjawiska.

1.3. Metody gromadzenia i źródła danych

Materiał empiryczny został zgromadzony za pomocą następujących metod:

- analizę danych zastanych (*desk research*),
- wywiady fokusowe (*focus group interviews*, FGI),
- indywidualne wywiady pogłębione (*individual in-depth interviews*, IDI) (tabela 2).

Uzupełnieniem danych zgromadzonych przy wykorzystaniu analizy *desk research* oraz wywiadów indywidualnych i fokusowych był panel rekomendacyjny, stanowiący narzędzie walidacji, doprecyzowania i uszczegółowienia sformułowanych rekomendacji.

Tabela 2. Cele szczegółowe analizy i odpowiadające im metody gromadzenia danych

Cel szczegółowy	**Metody gromadzenia danych**
1. Analiza systemu organizacji doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim	desk research
2. Analiza oferty doskonalenia zawodowego dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim	desk research
3. Określenie głównych obszarów tematycznych oferty doskonalenia zawodowego w świetle najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych	desk research
4. Zidentyfikowanie oraz charakterystyka źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli	desk research, wywiady fokusowe
5. Analiza sposobów wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie realizacji doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli	desk research, wywiady fokusowe
6. Ocena praktycznej użyteczności wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli dla jej własnej praktyki dydaktycznej	desk research, wywiady fokusowe
7. Określenie potrzeb i oczekiwań kadry w zakresie uwzględniania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie własnego doskonalenia zawodowego	wywiady fokusowe
8. Opracowanie rekomendacji dotyczących rozbudowy i podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim w zakresie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych	wywiady indywidualne pogłębione, panel rekomendacyjny

Źródło: opracowanie własne.

Specyfika badań jakościowych oraz emergentny charakter pozyskiwanych danych sprawiły, że w toku gromadzenia i analizy materiału empirycznego okazało się, iż rygorystyczne trzymanie się pierwotnego przyporządkowania zastosowanych metod do poszczególnych celów badawczych mogłoby prowadzić do pominięcia istotnych wątków i kategorii analitycznych, a tym samym zniekształcić obraz badanego zjawiska.

Po pierwsze, część przewidzianych do analizy dokumentów instytucjonalnych nie zawierało informacji istotnych z punktu widzenia zakładanych celów, co wymusiło większe niż planowano wykorzystanie danych z badań jakościowych. Po drugie, uczestnicy wywiadów fokusowych, indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz panelu rekomendacyjnego spontanicznie poruszali kwestie istotne z punktu widzenia różnych celów szczegółowych – niekoniecznie tych, dla których dana metoda była pierwotnie przewidziana. Na przykład podczas wywiadów fokusowych dotyczących źródeł wiedzy i sposobów jej wykorzystywania uczestnicy niejednokrotnie formułowali spostrzeżenia odnoszące się do systemu organizacji doskonalenia czy oferty dostępnej w regionie, podczas gdy w panelu rekomendacyjnym padały istotne uwagi dotyczące barier w dostępie do wiedzy naukowej. W związku z tym przyjęto zasadę, że wszystkie treści poruszane przez badanych, niezależnie od metody ich pozyskania, są analizowane i uwzględniane w odniesieniu do tych celów szczegółowych, do których są merytorycznie najbardziej adekwatne. Takie podejście, uwzględniające specyfikę badań jakościowych, pozwoliło na pełniejsze wykorzystanie zgromadzonego materiału empirycznego i bardziej szczegółowy ogląd badanego zjawiska.

Analiza danych zastanych

Mając na uwadze, że zagadnienie wykorzystywania wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w doskonaleniu zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli jest słabo rozpoznane zarówno w literaturze krajowej, jak i międzynarodowej, w pierwszej kolejności dokonano przeglądu dostępnych opracowań teoretycznych i badań empirycznych odnoszących się do tego obszaru. Pozwoliło to na określenie aktualnego stanu wiedzy, zidentyfikowanie istniejących luk badawczych oraz wskazanie tych aspektów problematyki, które wymagały pogłębionej analizy w dalszych częściach badania.

Analizie poddano dane pochodzące z następujących grup źródeł:

- źródła międzynarodowe, w tym: dokumenty strategiczne, raporty i zalecenia Komisji Europejskiej oraz organizacji międzynarodowych (OECD i UNESCO), zawierające wytyczne, rekomendacje oraz stanowiska dotyczące organizacji doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli;
- regulacje krajowe i regionalne, w tym: ustawy i rozporządzenia dotyczące systemu oświaty i doskonalenia zawodowego nauczycieli, akty wykonawcze regulujące działalność placówek doskonalenia nauczycieli, wytyczne, uchwały i zarządzenia organów administracji rządowej i samorządowej dotyczące funkcjonowania uczelni i placówek doskonalenia nauczycieli oraz wsparcia doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli;

- źródła instytucjonalne, pochodzące z uczelni wyższych i placówek doskonalenia nauczycieli w województwie podlaskim, w tym: sprawozdania z działalności; regulaminy, procedury i instrukcje wewnętrzne; strategie rozwoju, plany pracy/działalności, oferty doskonalenia i dokumentacja projektowa;
- zasoby internetowe, w tym: strony internetowe oraz serwisy społecznościowe (jako element uzupełniający) placówek oferujących i realizujących doskonalenie zawodowe dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.

W przypadku dokumentów takich jak oferty doskonalenia, plany pracy czy sprawozdania z działalności analizie treści poddano materiały obejmujące dwa kolejne lata funkcjonowania instytucji (2023/2024 oraz 2024/2025). Zabieg ten miał na celu uzyskanie możliwie aktualnego, porównywalnego i reprezentatywnego obrazu działań podejmowanych w obszarze wspierania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.

Wywiady fokusowe

Wywiady fokusowe przeprowadzono w dwóch grupach badanych. Pierwszą stanowili nauczyciele akademiccy (n=12), zatrudnieni w publicznych (n=8) i niepublicznych (n=4) uczelniach kształcących nauczycieli, w tym na Uniwersytecie w Białymstoku (1 wywiad fokusowy; n=4), w Państwowej Uczelni Zawodowej imienia profesora Edwarda Franciszka Szczepanika w Suwałkach (1 wywiad fokusowy; n=4) oraz w Akademii Podlaskiej w Białymstoku – Akademii Nauk Stosowanych (1 wywiad fokusowy; n=4). Drugą grupę stanowili nauczyciele-konsultanci i doradcy metodyczni, zatrudnieni w placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli na terenie województwa podlaskiego (n=22), w tym w Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku (1 wywiad fokusowy; n=5), Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży (1 wywiad fokusowy; n=7), Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach (1 wywiad fokusowy; n=3) oraz w Miejskim Ośrodku Doradztwa Metodycznego w Białymstoku (1 wywiad fokusowy; n=7). W każdym wywiadzie fokusowym uczestniczyło od 3 do 7 osób, co zapewniło optymalną dynamikę grupową sprzyjającą wymianie poglądów i doświadczeń przy jednoczesnym zachowaniu możliwości pogłębionego wypowiedzenia się każdego uczestnika. Łącznie zrealizowano 6 wywiadów fokusowych.

Scenariusz wywiadu fokusowego obejmował cztery zasadnicze części: dane osoby uczestniczącej w wywiadzie, wprowadzenie do części głównej poprzez wybór przez uczestnika jednego szkolenia jako punktu odniesienia do dalszej rozmowy, pytania właściwe oraz zakończenie (zobacz: Załącznik 1).

W pierwszej części uczestnicy byli proszeni o przedstawienie podstawowych informacji o sobie, takich jak wiek, najwyższy posiadany stopień naukowy lub zawodowy, miejsce zatrudnienia oraz zajmowane stanowisko. Następnie proszono ich o krótkie omówienie szkoleń, kursów lub innych form doskonalenia zawodowego, w których uczestniczyli w ciągu ostatnich 2 lat, wraz ze wskazaniem prowadzącego lub instytucji odpowiedzialnej za realizację danego szkolenia.

Kolejnym krokiem było wybranie jednego spośród tych szkoleń – takiego, które uczestnik uznał za istotne lub potencjalnie przydatne z perspektywy zawodowej. Osadzenie dalszej dyskusji w konkretnym, autentycznym doświadczeniu szkoleniowym pozwoliło uzyskać odpowiedzi bardziej szczegółowe i wiarygodne, a jednocześnie ograniczyło ryzyko formułowania ogólnych deklaracji.

Część główna wywiadu została uporządkowana wokół czterech bloków tematycznych, odpowiadających celom szczegółowym analizy (cele numer: 4, 5, 6, 7).

Pierwszy blok pytań dotyczył źródeł wiedzy wykorzystywanych przez osoby prowadzące szkolenia. Uczestników pytano między innymi o to, jakie źródła wiedzy teoretycznej lub wyników badań edukacyjnych pojawiały się podczas wybranego szkolenia, czy były to aktualne publikacje naukowe, raporty badawcze, literatura branżowa, czy raczej wiedza oparta na doświadczeniu praktycznym prowadzącego, a także na ile – z ich perspektywy – były to źródła wiarygodne.

Drugi blok pytań odnosił się do sposobów wykorzystywania wiedzy i wyników badań przez prowadzących szkolenia. W tym fragmencie rozmowy dyskutowano, w jaki sposób prowadzący odnosili się do wiedzy teoretycznej lub wyników badań, czy je omawiali, ilustrowali przykładami, jak często się do nich odwoływali oraz czy potrafili przekładać wiedzę teoretyczną na praktykę edukacyjną. Uczestników pytano również o to, jakie metody i formy pracy sprzyjały wykorzystaniu tej wiedzy, oraz czy prowadzący zachęcał do samodzielnego sięgania po wyniki badań.

Trzeci blok pytań koncentrował się na ocenie praktycznej użyteczności wiedzy teoretycznej i wyników badań przedstawianych podczas szkoleń. Uczestnicy odnosili się do tego, na ile wiedza teoretyczna i wyniki badań okazały się przydatne w ich codziennej pracy dydaktycznej lub doradczej, które elementy uznali za szczególnie wartościowe, a które za zbyt abstrakcyjne, oraz jakie czynniki sprzyjają motywowaniu osób szkolących się do wykorzystywania wyników badań w praktyce zawodowej.

Czwarty blok pytań dotyczył potrzeb i oczekiwań uczestników wobec sposobów wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań w procesie ich doskonalenia zawodowego. Uczestnicy formułowali swoje oczekiwania wobec osób prowadzących szkolenia, wskazywali elementy wymagające poprawy lub wzmocnienia, a także definiowali, co sprawia, że szkolenie jest – z ich perspektywy – wartościowe pod względem merytorycznym i praktycznym.

Każdy wywiad fokusowy rozpoczynał się od przedstawienia uczestnikom celu badania, zapewnienia ich o anonimowości oraz uzyskania zgody na rejestrację audio i video. Moderator stosował techniki sprzyjające swobodnej wymianie poglądów, zachęcając do prezentowania różnych perspektyw, w tym krytycznych, oraz podkreślając, że nie istnieją odpowiedzi „dobre” ani „złe”. Wywiady trwały od 80 do 90 minut i miały charakter otwartej dyskusji, w której uczestnicy odnosili się nie tylko do pytań moderatora, lecz także do wypowiedzi pozostałych osób, co umożliwiło pogłębienie refleksji oraz ujawnienie zróżnicowanych punktów widzenia.

Wszystkie wywiady zostały przeprowadzone na platformie Teams, były rejestrowane za zgodą uczestników, a następnie poddane transkrypcji przy użyciu programu TurboScribe.ai. Transkrypcje zostały poddane anonimizacji poprzez usunięcie lub zakodowanie danych umożliwiających identyfikację osób badanych lub ich miejsc pracy, a następnie wykorzystane do analizy tematycznej.

Indywidualne wywiady pogłębione

Przeprowadzono trzy indywidualne wywiady pogłębione, częściowo ustrukturyzowane, z przedstawicielami publicznej administracji oświatowej w regionie: Kuratorium Oświaty w Białymstoku (n=1), Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego (n=1), Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego (n=1) oraz jeden wywiad z dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „PROLEGIS" (n=1). Łącznie zrealizowano cztery indywidualne wywiady pogłębione.

Scenariusz wywiadu obejmował trzy części: wprowadzenie, pytania właściwe oraz zakończenie (zobacz: Załącznik 2).

Część wprowadzająca służyła przedstawieniu celu badania, wyjaśnieniu jakościowego i eksploracyjnego charakteru rozmowy, zapewnieniu o anonimowości oraz uzyskaniu zgody na rejestrację audio. Podkreślenie nieoceniającej formuły badania miało stworzyć warunki sprzyjające swobodnej, pogłębionej refleksji uczestników dotyczącej aktualnych potrzeb i wyzwań systemu doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, w tym sposobów wykorzystywania aktualnej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.

Część zasadnicza została zorganizowana wokół trzech bloków tematycznych. Pierwszy z nich koncentrował się na kontekście systemowym i diagnozie stanu obecnego – obejmował kwestie dotyczące roli instytucji rozmówcy w regionalnym systemie doskonalenia kadry kształcącej doskonalącej nauczycieli, oceny aktualnej oferty oraz identyfikacji najważniejszych potrzeb i wyzwań w tym obszarze. Drugi blok dotyczył kierunków rozwoju i kompetencji kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Rozmówcy odnosili się do kluczowych kompetencji potrzebnych tej grupie zawodowej, barier w wykorzystaniu wiedzy teoretycznej i wyników badań, a także działań możliwych do podjęcia zarówno w perspektywie krótkoterminowej, jak i długoterminowej. W tym bloku uwzględniono również refleksję dotyczącą trwałości i skuteczności wprowadzanych działań oraz mechanizmów pozwalających na ich utrwalanie w praktyce instytucjonalnej. Trzeci blok pytań dotyczył partnerstw i dobrych praktyk – rozmówcy byli pytani o instytucje oraz formy współpracy, które mogą wspierać rozwój systemu doskonalenia w regionie, a także przykłady rozwiązań i doświadczeń, które można wykorzystać lub zaadaptować w warunkach województwa podlaskiego.

Przygotowany scenariusz wywiadu wyznaczał główne obszary tematyczne, jednak ich kolejność i stopień pogłębienia dostosowywano do doświadczeń rozmówców oraz dynamiki rozmowy. Zastosowano techniki właściwe dla indywidualnych wywiadów pogłębionych, takie jak aktywne słuchanie, pytania doprecyzowujące oraz zachęcanie

do rozwijania wątków istotnych z perspektywy badanych. Wywiady trwały od 60 do 90 minut i przebiegały w atmosferze otwartej, merytorycznej rozmowy.

Dwa wywiady odbyły się w miejscu pracy badanych osób, pozostałe dwa za pośrednictwem platformy Teams. Każdy wywiad został zarejestrowany za zgodą rozmówcy, następnie przepisany przy użyciu programu TurboScribe.ai. Transkrypcje poddano anonimizacji poprzez usunięcie lub zakodowanie danych umożliwiających identyfikację osoby lub instytucji, a następnie analizie tematycznej.

Uzupełnieniem danych zgromadzonych przy wykorzystaniu analizy *desk research* oraz wywiadów indywidualnych i fokusowych **był panel rekomendacyjny**, stanowiący narzędzie walidacji, doprecyzowania i uszczegółowienia rekomendacji wypracowanych na wcześniejszych etapach badania. Panel został zorganizowany z udziałem kluczowych interesariuszy systemu doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli – czyli osób, do których rekomendacje są bezpośrednio adresowane oraz które w praktyce odpowiadają za ich wdrażanie. W spotkaniu uczestniczyli przedstawiciele kadry zarządzającej uczelniami prowadzącymi kształcenie nauczycieli (n=2), nauczyciele akademiccy zaangażowani w kształcenie wstępne nauczycieli (n=2), konsultanci i doradcy metodyczni (n=2) oraz przedstawiciel publicznej administracji oświatowej (n=1). Część uczestników pełniła podwójne funkcje zawodowe (na przykład nauczyciela akademickiego i członka kadry zarządzającej uczelnią), co wzbogaciło dyskusję o wieloperspektywiczne spojrzenie na analizowane zagadnienia.

Panel trwał 90 minut i został przeprowadzony w formule moderowanej dyskusji. Za zgodą uczestników spotkanie było rejestrowane, a następnie w całości transkrybowane z wykorzystaniem programu TurboScribe.ai. Transkrypcja została poddana anonimizacji poprzez usunięcie wszelkich danych umożliwiających identyfikację uczestników lub reprezentowanych przez nich instytucji.

Spotkanie rozpoczęto od przedstawienia głównego celu projektu oraz doprecyzowania terminu „kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli". Umożliwiło to uczestnikom operowanie tym samym rozumieniem kluczowych pojęć, co sprzyjało pozyskiwaniu informacji adekwatnych do celów badania oraz utrzymaniu wysokiej jakości merytorycznej dyskusji. Następnie zaprezentowano główne wyniki analizy oraz wstępne propozycje rekomendacji, które poddano wspólnej ocenie pod kątem ich trafności, spójności, wykonalności i potencjalnej skuteczności. Przeprowadzona dyskusja pozwoliła zarówno na potwierdzenie zasadności proponowanych rozwiązań, jak i na ich doprecyzowanie oraz uzupełnienie o dodatkowe wątki wynikające z doświadczeń przedstawicieli różnych instytucji i poziomów systemu edukacji.

1.4. Metoda analizy danych

Transkrypcje wywiadów fokusowych i indywidualnych poddano jakościowej analizie treści z wykorzystaniem podejścia opartego na połączeniu kodowania dedukcyjnego i indukcyjnego[15]. Proces analizy obejmował kilka wzajemnie powiązanych etapów.

W pierwszym etapie zastosowano kodowanie dedukcyjne, wykorzystując wstępnie przygotowaną listę kategorii analitycznych wynikających z celów badania oraz z przeglądu literatury przedmiotu. Kategorie te obejmowały między innymi obszary tematyczne doskonalenia zawodowego, źródła wiedzy teoretycznej i wyników badań, sposoby ich wykorzystywania, bariery i czynniki sprzyjające oraz potrzeby rozwojowe kadry.

W kolejnym etapie zastosowano kodowanie indukcyjne, które polegało na wyłanianiu nowych kategorii bezpośrednio z danych na podstawie treści wypowiedzi uczestników. Pozwoliło to uchwycić wątki nieuwzględnione wcześniej, a istotne z perspektywy badanych, takie jak spontanicznie zgłaszane potrzeby szkoleniowe, nieformalne praktyki rozwojowe, indywidualne strategie pozyskiwania wiedzy teoretycznej czy instytucjonalne uwarunkowania wykorzystania wyników badań w procesie doskonalenia. Ten etap umożliwił poszerzenie i uszczegółowienie kategorii analitycznych, a w konsekwencji – pełniejsze odzwierciedlenie perspektyw uczestników.

Ostatni etap obejmował integrację kodów dedukcyjnych i indukcyjnych, budowanie kategorii wyższego rzędu oraz formułowanie wniosków interpretacyjnych. Analiza miała charakter iteracyjny: wielokrotnie powracano do materiału, porównywano kody i kategorie oraz weryfikowano ich spójność. Takie podejście zapewniło rzetelną, wielowymiarową analizę danych oraz pozwoliło uchwycić zarówno zagadnienia wynikające z ram teoretycznych, jak i pojawiające się w wypowiedziach badanych treści emergentne.

1.5. Dobór i charakterystyka osób badanych

Dobór rozmówców do indywidualnych wywiadów pogłębionych miał charakter celowy i był ukierunkowany na osoby, które pełniły funkcje kierownicze lub eksperckie w instytucjach odpowiedzialnych za politykę edukacyjną w województwie podlaskim. W konsekwencji przeprowadzono trzy wywiady z przedstawicielami: Kuratorium Oświaty w Białymstoku, Departamentu Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego oraz Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku, a także jeden wywiad z dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „PROLEGIS”. Wszyscy rozmówcy posiadali wieloletnie doświadczenie zawodowe w administracji edukacyjnej oraz bezpośredni wgląd w funkcjonowanie systemu doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w regionie.

Podstawowym kryterium doboru uczestników wywiadów fokusowych była przynależność do jednej z dwóch grup zawodowych: nauczycieli akademickich

[15] Margrit Schreier, Qualitative Content Analysis, (w:) The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis, red. Uwe Flick, London 2014.

zatrudnionych w uczelniach prowadzących kształcenie nauczycieli lub nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych zatrudnionych w placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli. Dodatkowe kryteria obejmowały typ instytucji zatrudnienia (publiczna, niepubliczna) oraz staż pracy na zajmowanym stanowisku.

W wywiadach fokusowych udział wzięło n=34 osób, w tym n=12 nauczycieli akademickich oraz n=22 nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych. Uczestnicy reprezentowali Uniwersytet w Białymstoku, Państwową Uczelnię Zawodową imienia profesora Edwarda Franciszka Szczepanika w Suwałkach, Akademię Podlaską w Białymstoku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku, Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży i Centrum Edukacji Nauczycieli Suwałkach oraz Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku.

Wśród uczestników wywiadów fokusowych dominowały kobiety (n=31). Wiek uczestników mieścił się w przedziale od 35 do 65 lat. W grupie nauczycieli akademickich większość osób (n=10) posiadało stopień doktora, natomiast w grupie nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych większość posiadało tytuł zawodowy magistra (n=20). Staż pracy uczestników na stanowiskach związanych z kształceniem lub doskonaleniem nauczycieli wynosił od 4 do 40 lat (M = 15 lat).

Zróżnicowanie to pozwoliło na uchwycenie zarówno perspektywy osób rozpoczynających karierę w tym obszarze, jak i osób z wieloletnim doświadczeniem zawodowym. Pod względem obszarów specjalizacji uczestnicy reprezentowali szerokie spektrum dyscyplin i przedmiotów nauczania, w tym pedagogikę ogólną, dydaktyki szczegółowe, psychologię, metodykę nauczania, edukację wczesnoszkolną i przedszkolną. Takie zróżnicowanie zapewniło reprezentację różnych perspektyw i kontekstów pracy zawodowej badanej kadry.

1.6. Ograniczenia poznawcze i badawcze

Pierwszym istotnym ograniczeniem jest stosunkowo niewielka liczba badań dotyczących kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce. W przeciwieństwie do innych krajów europejskich czy anglosaskich, w których *teacher educators* stanowią wyodrębniony obszar badań i analiz polityki edukacyjnej, w Polsce grupa ta pozostaje w dużej mierze pomijana zarówno w literaturze naukowej, jak i w danych oświatowych. Brakuje ogólnokrajowych zasobów umożliwiających identyfikację liczebności, struktury, ścieżek kariery czy mechanizmów doskonalenia zawodowego tej kadry, co w oczywisty sposób ogranicza możliwość osadzenia wyników w szerszym kontekście porównawczym.

Kolejnym ograniczeniem był niedostatek publicznie dostępnych dokumentów dotyczących doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Strony internetowe uczelni i placówek doskonalenia zawodowego zazwyczaj nie zawierają informacji o ofertach doskonalenia kierowanych do własnej kadry dydaktycznej, a dokumentacja wewnętrzna – taka jak regulaminy, strategie rozwoju czy sprawozdania – często nie obejmuje szczegółowych danych odnoszących się do tej grupy zawodowej. W konsekwencji analiza *desk research* miała bardziej ograniczony

zakres, niż zakładano, co wymagało większego oparcia dalszych ustaleń na danych pozyskanych z wywiadów fokusowych i indywidualnych.

Istotnym ograniczeniem były również trudności w rekrutacji osób do badań. Pomimo szeroko zakrojonych działań zapraszających zainteresowanie udziałem w wywiadach było niższe od oczekiwań. Wynikało to zarówno z wysokiego obciążenia obowiązkami zawodowymi, jak i z ostrożności wynikającej z doświadczeń zewnętrznych kontroli czy ewaluacji. Część potencjalnych uczestników obawiała się, że ich wypowiedzi mogą zostać odczytane w sposób oceniający, co skłaniało ich do odmowy udziału lub rezygnacji z kontaktu. W efekcie realizacja badań wymagała większej elastyczności organizacyjnej i wydłużenia czasu przewidzianego na gromadzenie danych. Ponadto realizacja wywiadów przypadła częściowo na okres urlopowy, co wymagało intensyfikacji działań rekrutacyjnych i dostosowywania terminów do zmiennej dostępności rozmówców.

Ograniczeniem poznawczym podjętej analizy był również brak możliwości przeprowadzenia obserwacji przebiegu realizacji określonych form doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli ze względu na ograniczenia czasowe, finansowe oraz relatywnie niską częstotliwość organizowania takich wydarzeń w badanych instytucjach. W konsekwencji analiza opierała się na retrospektywnych relacjach uczestników, co należy uwzględniać jako naturalne ograniczenie poznawcze.

Pomimo wymienionych ograniczeń należy podkreślić, że zgromadzony materiał analityczny pozwolił na zrekonstruowanie kluczowych aspektów związanych z wykorzystywaniem najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Co więcej, same ograniczenia odsłaniają ważną lukę systemową – niewystarczające dokumentowanie, monitorowanie i badanie praktyk doskonalenia tej grupy zawodowej. Niska widoczność tej grupy zawodowej w systemie edukacji, trudności w dotarciu do nich jako grupy badanej oraz brak publicznych źródeł wiedzy na temat ich doskonalenia zawodowego potwierdzają potrzebę systemowego wzmocnienia tego obszaru.

Zidentyfikowane ograniczenia stanowią tym samym nie tylko ramy interpretacyjne niniejszej analizy, lecz również wyraźny sygnał dla przyszłych badań i dla decydentów odpowiedzialnych za politykę edukacyjną. Wskazują one na konieczność bardziej konsekwentnego dokumentowania działań skierowanych do kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli oraz prowadzenia pogłębionych, wieloośrodkowych badań nad jej rozwojem zawodowym – kluczowym dla jakości systemu edukacji.

1.7. Procedury etyczne

Projekt badania uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku (decyzja nr 35/2025), co potwierdziło zgodność przyjętych procedur z wymogami etycznymi dotyczącymi badań z udziałem ludzi.

Kluczową zasadą realizacji badania była zasada dobrowolności udziału. Wszyscy potencjalni uczestnicy byli informowani o jego celu, zakresie tematycznym, przewidywanym czasie trwania wywiadu oraz sposobie wykorzystania zebranych danych. Podkreślano, że udział w wywiadzie jest całkowicie dobrowolny, a osoby zaproszone mogą odmówić udziału bez podawania przyczyn i bez jakichkolwiek negatywnych konsekwencji. Uczestnicy byli również informowani o prawie do wycofania się z wywiadu na każdym jego etapie, w tym o możliwości przerwania wywiadu w dowolnym momencie lub wycofania zgody na wykorzystanie swoich wypowiedzi już po przeprowadzeniu wywiadu. Wszyscy uczestnicy wyrazili świadomą zgodę na udział w badaniu oraz na nagranie audio wywiadu. Zgoda była wyrażona ustnie na początku każdego wywiadu i została zarejestrowana na nagraniu. Uczestnicy zostali poinformowani, że nagrania będą wykorzystywane wyłącznie do celów analizy przez zespół badawczy i nie będą udostępniane osobom trzecim.

Uczestnicy byli informowani, że ich tożsamość nie będzie ujawniana w żadnych publikacjach czy raportach wynikających z badania. Podczas transkrypcji wywiadów usuwano lub kodowano wszelkie dane identyfikujące uczestników, takie jak imiona i nazwiska, nazwy konkretnych instytucji zatrudnienia (poza ogólnym wskazaniem typu instytucji), nazwy miejscowości innych niż miasta będące siedzibami instytucji, a także inne informacje, które mogłyby umożliwić identyfikację rozmówców. W cytatach z wypowiedzi uczestników wykorzystywanych w raporcie stosowano oznaczenia ogólne, takie jak „nauczyciel akademicki” czy „doradca metodyczny”, bez podawania dodatkowych szczegółów mogących prowadzić do identyfikacji.

Nagrania audio oraz transkrypcje wywiadów były przechowywane w sposób zapewniający ich bezpieczeństwo. Dostęp do materiałów miał wyłącznie zespół badawczy. Pliki cyfrowe były przechowywane na zabezpieczonych nośnikach z ograniczonym dostępem.

2. Doskonalenie zawodowe osób zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli – analiza treści literatury przedmiotu

W rozdziale 2 dokonano analizy treści literatury przedmiotu dotyczącej doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, koncentrując się na trzech kluczowych wymiarach: definicjach, rolach i kompetencjach edukatorów nauczycieli; specyfice ich uczenia się i procesów rozwojowych; oraz sposobach wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie ich doskonalenia.

2.1. Kadra kształcąca i doskonaląca nauczycieli – ustalenia terminologiczne, kompetencje i role

W literaturze przedmiotu zagadnienie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli przez długi czas pozostawało na marginesie dynamicznie rozwijających się badań nad edukacją oraz profesjonalizacją zawodu nauczyciela[16]. Wyraźny wzrost zainteresowania badaczy tym obszarem odnotowano dopiero po roku 2000[17], kiedy w międzynarodowym dyskursie politycznym i naukowym umocniło się przekonanie, że jakość pracy nauczycieli stanowi jeden z najważniejszych czynników determinujących osiągnięcia uczniów i efektywność całych systemów edukacyjnych[18]. W konsekwencji zaczęto wskazywać, że podnoszenie jakości edukacji wymaga inwestowania zarówno w rozwój nauczycieli[19], jak i w rozwój tych, którzy odpowiadają za ich kształcenie oraz doskonalenie zawodowe[20].

Ponadto wyniki licznych badań empirycznych nad rozwojem zawodowym nauczycieli wykazały, że najbardziej efektywne jego formy wymagają integracji teorii i praktyki, systemowej współpracy uczelni ze szkołami oraz aktywnej roli edukatorów zdolnych do przekładania ustaleń teoretycznych na praktykę pedagogiczną[21]. Dostrzeżono, że edukatorzy nauczycieli funkcjonują w złożonej przestrzeni zawodowej, wymagającej kompetencji wykraczających poza tradycyjne przygotowanie pedagogiczne[22]. W związku z tym w literaturze przedmiotu zaczęły pojawiać się nowe ujęcia teoretyczne i ramy

[16] Na przykład: Geert Kelchtermans, Kari Smith, Ruben Vanderlinde, Towards an „International Forum for Teacher Educator Development": An Agenda for Research and Action, „European Journal of Teacher Education" 2017, nr 41(1 s. 120–134, DOI: 10.1080/02619768.2017.1372743; Hanne Tack, Ruben Vanderlinde, Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, „British Journal of Educational Studies" 2014, nr 62(3), s. 297–315, DOI: 10.1080/00071005.2014.957639.

[17] Cui Ping i inni, Teacher Educators' Professional....

[18] Na przykład: John Hattie, Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London–New York 2009.

[19] Linda Darling-Hammond, Defining Teaching...

[20] Raimo Kaasila, Sonja Lutovac, Minna Uitto, Research on Teacher Educators' Teacher Identities: Critical Interpretative Synthesis and Future Directions, „European Journal of Teacher Education" 2025, nr 48(2); Katrien Struyven, Filip Dochy, Steven Janssens, 'Teach as You Preach': The Effects of Student-Centred versus Lecture-Based Teaching on Student Teachers' Approaches to Teaching, „European Journal of Teacher Education" 2010, nr 33(1), s. 43–64, DOI: 10.1080/02619760903457818.

[21] Na przykład: Linda Darling-Hammond i inni, Effective Teacher Professional Development, Palo Alto 2017 (dostęp: 21.11.2025).

[22] Mieke Lunenberg i inni, The Professional Teacher...

konceptualne ujmujące edukatorów nauczycieli jako odrębną kategorię profesjonalistów, potrzebujących specyficznego zakresu wiedzy i umiejętności oraz odrębnych ścieżek doskonalenia zawodowego[23].

Jednakże pomimo rosnącej liczby badań i opracowań teoretycznych zdefiniowanie, kim jest edukator nauczycieli, wciąż stanowi istotne wyzwanie. Jak zauważa Czerniawski, trudność ta wynika z wielości funkcji pełnionych przez tę grupę, zróżnicowanych kontekstów instytucjonalnych oraz odmiennych modeli przygotowania nauczycieli w różnych krajach[24]. W przeciwieństwie do zawodów o wyraźnie określonej tożsamości profesjonalnej – takich jak lekarz, prawnik czy nauczyciel – praca edukatorów nauczycieli cechuje się znaczną heterogenicznością. Z tego powodu trudno jest wskazać jednoznaczną, powszechnie akceptowaną definicję tej grupy zawodowej.

W literaturze anglojęzycznej funkcjonują dwa terminy określające osoby przygotowujące i wspierające nauczycieli: *teacher educator* oraz *teacher trainer*. Pierwszy, dominujący we współczesnym dyskursie akademickim, akcentuje refleksyjny i rozwojowy charakter pracy edukatorów oraz zakłada ich aktywny udział w procesie uczenia się (przyszłych) nauczycieli. Drugi – stosowany dziś coraz rzadziej – odnosi się do podejścia bardziej instrumentalnego, skoncentrowanego na przekazywaniu (przyszłym) nauczycielom określonych umiejętności lub technik[25]. W literaturze krajowej występują takie określenia, jak na przykład: „edukator nauczycieli", „kształcący nauczycieli", „nauczyciel nauczycieli" lub „osoba kształcąca nauczycieli", „konsultant", „trener", „doradca metodyczny", przy czym brakuje jednolitej i powszechnie przyjętej terminologii, co odzwierciedla złożoność i różnorodność tej kategorii zawodowej[26].

W literaturze przedmiotu edukatorami nauczycieli określa się najczęściej te osoby, „które uczą lub wspierają (studentów) nauczycieli, mając na celu ich rozwój zawodowy"[27]. Snoek, Swennen i van der Klink definiują edukatorów nauczycieli jako „osoby, które w sposób formalny, świadomy i celowy przyczyniają się do uczenia się zawodowego (przyszłych) nauczycieli"[28]. Z kolei według Boyda i White edukator nauczycieli to nie tylko wykładowca akademicki, ale również każda osoba – niezależnie od tego, czy pracuje na uczelni czy w szkole – która formalnie wspiera rozwój zawodowy

[23] Gerry Czerniawski i inni, The Professional Developmental...
[24] Gerry Czerniawski, Teacher Educators in the Twenty-First Century: Identity, Knowledge and Research, St Albans 2018.
[25] Goran van Fransson i inni, To Be a Facilitator of In-service Learning: Challenges, Roles and Professional Development, (w:) Anja Swennen, Marcel van der Klink (red.), Becoming a Teacher Educator, Dordrecht 2009.
[26] Agnieszka Szplit, Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli języków obcych, Kielce 2019.
[27] Mieke Lunenberg i inni, The Teacher Educator as a Role Model, „Teaching and Teacher Education" 2007, nr 41, s. 586–601, DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.001.
[28] Marco Snoek i inni, The Quality of Teacher Educators in the European Policy Debate: Actions and Measures to Improve the Professionalism of Teacher Educators, „Professional Development in Education" 2011, nr 37(5), s. 651–664, DOI: 10.1080/19415257.2011.616095.

nauczycieli lub studentów kierunków nauczycielskich[29]. Może to być zatem osoba prowadząca kursy, szkolenia, zajęcia praktyczne, oferująca mentoring, czy sprawująca opiekę nad praktykami zawodowymi. Wszystkie te definicje podkreślają, że istotą pracy edukatora nauczycieli nie jest samo nauczanie, lecz uczenie o nauczaniu – proces wymagający refleksyjności, myślenia na metapoziomie oraz umiejętności łączenia wiedzy teoretycznej z praktyką pedagogiczną.

Lunenberg, Dengerink i Korthagen zwracają uwagę, że niejednorodność tej grupy zawodowej jest zakorzeniona w głębszych uwarunkowaniach strukturalnych[30]. Różnice w przygotowaniu, przebiegach karier i sposobach funkcjonowania edukatorów nauczycieli odzwierciedlają odmienne warunki instytucjonalne oraz różne tradycje edukacyjne. Autorzy podkreślają, że profesja ta obejmuje szerokie spektrum osób wnoszących do niej odmienne rodzaje wiedzy – od doświadczenia praktyki szkolnej, przez kompetencje dydaktyczno-rozwojowe, po przygotowanie badawcze – co prowadzi do wieloaspektowego i złożonego obrazu tej grupy zawodowej[31].

Po pierwsze, edukatorzy nauczycieli pracują w zróżnicowanych kontekstach instytucjonalnych. Część z nich jest zatrudniona w szkołach wyższych – jako pracownicy dydaktyczni, badacze lub osoby łączące obie te role. Inni działają w szkołach jako mentorzy lub opiekunowie praktyk studenckich, a jeszcze inni pracują w instytucjach doskonalenia nauczycieli jako doradcy metodyczni, trenerzy czy konsultanci. Zróżnicowanie instytucjonalne przekłada się na odmienne oczekiwania wobec ich kompetencji, statusu zawodowego oraz możliwości rozwoju.

Po drugie, zróżnicowane są ścieżki wejścia do zawodu edukatora nauczycieli. Część osób trafia do tej profesji bezpośrednio po studiach doktoranckich, dysponując solidnym przygotowaniem akademickim, lecz niewielkim doświadczeniem praktycznym w pracy szkolnej. Inni przechodzą do zawodu po wielu latach praktyki pedagogicznej, wnosząc bogatą wiedzę o codzienności szkolnej, choć nie zawsze posiadają przygotowanie badawcze. Coraz częściej spotyka się także osoby funkcjonujące w modelu hybrydowym, łączące działalność akademicką z bieżącą współpracą ze szkołami. Jak podkreślają Vanassche i Kelchtermans, odmienne biografie zawodowe prowadzą do różnych sposobów rozumienia roli edukatora oraz różnych priorytetów i strategii działania[32].

Po trzecie, różnorodne są role i zadania pełnione przez edukatorów nauczycieli. Lunenberg, Dengerink i Korthagen wyróżniają pięć kluczowych ról: (1) dydaktyk, (2) badacz, (3) *coach*, (4) twórca programów kształcenia i doskonalenia oraz (5) broker wiedzy. W praktyce większość edukatorów nauczycieli łączy kilka z tych ról, co zależy od wymagań instytucji oraz indywidualnych kompetencji i predyspozycji.

---

[29] Pete Boyd, Elisabeth White, Teacher Educators and Teachers Learning Through Inquiry, (w:) Teacher Educators and Inquiry: International Perspectives, red. Pete Boyd, Elisabeth White, Oxford 2017.

[30] Mieke Lunenberg i inni, The Professional Teacher…

[31] Tamże.

[32] Eline Vanassche, Geert Kelchtermans, The State of the Art in Self-Study of Teacher Education Practices: A Systematic Literature Review, „Journal of Curriculum Studies" 2015, nr 47(4), s. 508–528, DOI: 10.1080/00220272.2014.995712.

Niezależnie od tych zróżnicowań wynikających z miejsca pracy, ról czy ścieżek zawodowych badacze wskazują również na uwarunkowania systemowe, które w znacznym stopniu pogłębiają i utrwalają heterogeniczność profesji edukatora nauczycieli. W niektórych krajach (na przykład Holandii, Norwegii, Australii) rola edukatora nauczycieli jest dość dobrze zdefiniowana, wsparta formalnymi wymaganiami kwalifikacyjnymi, ramami kompetencyjnymi oraz instytucjonalnymi mechanizmami rozwoju[33]. W wielu innych – w tym w Polsce – profesja ta pozostaje słabo uregulowana. Brak wyraźnych ram systemowych prowadzi do niejasnych oczekiwań wobec edukatorów nauczycieli, rozproszonych zakresów odpowiedzialności oraz ograniczonych możliwości doskonalenia zawodowego.

Podsumowując, warto zauważyć, że profesja edukatora nauczycieli charakteryzuje się złożonością wynikającą z różnorodnych ról, biografii zawodowych, kontekstów instytucjonalnych oraz uwarunkowań systemowych, które wspólnie kształtują jej heterogeniczny charakter. Edukatorzy nauczycieli funkcjonują na „styku teorii i praktyki", łącząc zadania dydaktyczne, rozwojowe i badawcze, a jednocześnie działając w warunkach braku spójnych profesjonalnych standardów i ram systemowych w wielu krajach.

Złożoność ról pełnionych przez edukatorów nauczycieli znajduje też odzwierciedlenie w zestawach kompetencji, które – w założeniu – powinni posiadać przedstawiciele tej profesji. Koster, Brekelmans, Korthagen i Wubbels wskazali, że edukatorzy nauczycieli potrzebują szerokiego zestawu kompetencji, które łączą wiedzę merytoryczną, refleksyjność, komunikację oraz umiejętności pedagogiczne i organizacyjne. Muszą dobrze znać swoją dziedzinę, śledzić zmiany w edukacji i potrafić formułować własną wizję pedagogiczną. Kluczowa jest również ich zdolność do krytycznej refleksji nad własnym nauczaniem oraz jasnego i skutecznego komunikowania się z różnorodnymi grupami studentów. W pracy edukatora – zdaniem tych autorów – duże znaczenie mają umiejętności organizacyjne, takie jak współpraca w zespole, utrzymywanie kontaktów ze szkołami, zarządzanie dokumentacją i równoważenie obowiązków zawodowych.

Najważniejszym obszarem pozostają jednak kompetencje pedagogiczne: planowanie procesu dydaktycznego, wspieranie studentów w rozwijaniu ich kompetencji, praca z ich doświadczeniami oraz udzielanie konkretnych wskazówek dotyczących praktyki zawodowej. Edukator powinien także być wzorem dobrych praktyk, stosować różne formy oceniania i wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne. Wszystkie te elementy razem tworzą profil profesjonalny niezbędny do skutecznego kształcenia przyszłych nauczycieli.

---

[33] Na przykład: Bob Koster, Jurriën Dengerink, Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands, „European Journal of Teacher Education" 2008, nr 31(2), s. 135–149, DOI: 10.1080/02619760802000115; Kari Smith, The Multi-Faceted Teacher Educator: A Norwegian Perspective, „Journal of Education for Teaching" 2011, nr 37(3), s. 337–349, DOI: 10.1080/02607476.2011.588024; Simone White, Teacher Educators for New Times? Redefining an Important Occupational Group, „Journal of Education for Teaching" 2019, nr 45(2), s. 200–213, DOI: 10.1080/02607476.2018.1548174.

Z kolei w raporcie Komisji Europejskiej „Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes" podkreślono, że edukatorzy nauczycieli potrzebują kompetencji tak zwanego pierwszego i drugiego rzędu[34]. Kompetencje pierwszego rzędu obejmują wiedzę dotyczącą szkoły, nauczania i uczenia się, a kompetencje drugiego rzędu odnoszą się do wiedzy o tym, jak uczą się dorośli, w jaki sposób nauczyciele rozwijają swoje kompetencje zawodowe oraz jak funkcjonują środowiska uczenia się w szkołach. W raporcie wymieniono także szereg innych szczegółowych kompetencji, które powinni posiadać edukatorzy nauczycieli:

- kompetencje w zakresie rozwijania wiedzy, prowadzenia badań i myślenia krytycznego, niezbędne do opierania praktyki na dowodach naukowych;
- kompetencje systemowe, czyli zdolność zarządzania złożonością ról, zadań i relacji charakterystycznych dla edukacji nauczycieli;
- kompetencje przekrojowe, takie jak podejmowanie decyzji, inicjatywa, przedsiębiorczość i umiejętność pracy zespołowej;
- kompetencje przywódcze, obejmujące inspirowanie innych, wspieranie współpracowników oraz radzenie sobie z niepewnością i zmiennością środowisk edukacyjnych;
- kompetencje w zakresie współpracy, komunikacji i budowania powiązań z innymi sektorami i partnerami edukacyjnymi.

W ujęciu Komisji Europejskiej kompetencje te tworzą złożony, wielowymiarowy profil zawodowy edukatorów nauczycieli, którzy powinni być nie tylko ekspertami w zakresie nauczanych przedmiotów, lecz także liderami, badaczami, organizatorami i partnerami w procesie rozwoju zawodowego nauczycieli.

W licznych opracowaniach podkreśla się, że funkcjonowanie w roli edukatora nauczycieli obejmuje nie tylko opanowanie określonych kompetencji, lecz także ciągłe rozwijanie ich tożsamości zawodowej w procesie przechodzenia między różnymi rolami, kontekstami i oczekiwaniami instytucjonalnymi. Kwestia ta stanowi przedmiot rosnącego zainteresowania badaczy, bowiem – jak wskazuje Masha Izadinia – rozwój tożsamości zawodowej edukatora nauczycieli jest procesem „złożonym, długotrwałym i często problematycznym", szczególnie dla tych, którzy podejmują tę rolę po okresie pracy w szkole[35].

Edukatorzy nauczycieli badani przez Murray i Male w Wielkiej Brytanii opisywali przejście z tak zwanego pierwszorzędowego kontekstu pracy nauczyciela w szkole do drugorzędowego kontekstu kształcenia nauczycieli w szkolnictwie wyższym jako stresujący proces, w którym doświadczyli niepewności i lęku. Wspominając pierwsze lata pracy w szkolnictwie wyższym, badani podkreślali, że dość często doświadczali poczucia „utraty kompetencji", „trudności" oraz „udawania". Proces stawania się edukatorem nauczycieli był postrzegany jako powolny i złożony, wymagający

[34] European Commission, Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes, Brussels 2013 (dostęp: 14.11.2025).

[35] Masha Izadinia, Teacher Educators' Identity: A Review of Literature, „European Journal of Teacher Education" 2014, nr 37(4), s. 426, DOI: 10.1080/02619768.2014.947025.

przyswojenia nowej wiedzy profesjonalnej i kompetencji (przede wszystkim badawczych), zrozumienia i zaakceptowania norm i oczekiwań zawodowych, oraz głębokiej zmiany w sposobie postrzegania siebie jako profesjonalisty[36]. Na podstawie tych wyników badania Murray i Male wskazali następujące obszary rozwoju i uczenia się zawodowego edukatorów nauczycieli w szkolnictwie wyższym:

- zdobywanie wiedzy pedagogicznej i doświadczenia odpowiednich do pełnienia roli edukatora nauczycieli w szkolnictwie wyższym;
- pogłębianie i poszerzanie dotychczasowej wiedzy o funkcjonowaniu szkoły;
- rozwijanie tożsamości badacza;
- rozwijanie sposobów współpracy z mentorami w środowiskach szkolnych;
- nabywanie praktycznej wiedzy o funkcjonowaniu instytucji szkolnictwa wyższego i zasadach jej działania.

Początkujący edukatorzy nauczycieli – zwłaszcza ci, którzy posiadają bogate doświadczenie praktyczne zdobyte w szkole – często doświadczają napięcia pomiędzy rolą nauczyciela a rolą badacza, pomiędzy identyfikacją ze środowiskiem szkolnym a identyfikacją z uniwersytetem, a także pomiędzy orientacją praktyczną i teoretyczną. W literaturze podkreśla się, że minimalizowanie tych napięć – poprzez wsparcie instytucjonalne, możliwość integrowania praktyki z teorią oraz stopniowe rozwijanie zarówno kompetencji dydaktycznych, jak i badawczych – stanowi istotny warunek kształtowania dojrzałej, zintegrowanej tożsamości zawodowej edukatora nauczycieli[37].

W tym kontekście warto przytoczyć wyniki metasyntezy wyników badań nad tożsamością zawodową edukatorów, dokonanej przez Kaasila, Lutovac i Uitto[38]. Zdaniem tych autorek tożsamość ta nie jest jednorodna i obejmuje trzy główne typy, odzwierciedlające sposób to, w jaki edukatorzy łączą kształcenie z badaniem.

Pierwszy typ to tożsamość zorientowana na kształcenie, w której szczególnie mocno akcentowana jest rola dydaktyczna. Edukator jest tu postrzegany przede wszystkim jako nauczyciel i wzór do naśladowania, a kształcenie i badania funkcjonują jako dwie odrębne aktywności. Identyfikacja z rolą nauczyciela jest wyraźnie silniejsza niż z rolą badacza.

Drugi typ to tożsamość zorientowana na badania. Badania stanowią tu część pracy edukatora, choć nadal są oddzielone od działalności dydaktycznej. Tożsamość badacza znajduje się na etapie kształtowania, a edukatorzy często wyrażają obawy, że rozwijanie aktywności naukowej może obniżyć jakość ich zajęć dydaktycznych.

Trzeci typ to tożsamość łącząca działalność badawczą i dydaktyczną, w której obie aktywności są postrzegane jako zintegrowane i wzajemnie wzmacniające się. Edukator nauczycieli widziany jest tu jako profesjonalista, dla którego badania stanowią źródło podnoszenia jakości zajęć dydaktycznych, a doświadczenia dydaktyczne dostarczają

[36] Jean Murray, Trevor Male, Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field, „Teaching and Teacher Education" 2005, nr 21(2), s. 125–142, DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.006.
[37] Eric Richter i inni, Teacher Educators' Task Perception and Its Relationship to Professional Identity and Teaching Practice, „Teaching and Teacher Education" 2021, nr 101, DOI: 10.1016/j.tate.2021.103303.
[38] R. Kaasila i inni, Research on Teacher...

mu inspiracji i pobudzają motywację do prowadzenia badań. Tego typu tożsamość łączy stabilność, refleksyjność i ciągły rozwój zawodowy, integrując obie kluczowe sfery pracy edukatora nauczycieli.

Smith i Flores wskazują, że osiągnięcie trzeciego typu tożsamości nie jest jednak łatwe[39]. W wielu krajach Unii Europejskiej (w tym w Polsce) i poza nią praca dydaktyczna z przyszłymi nauczycielami jest postrzegana jako mniej prestiżowa niż działalność badawcza[40]. Ta asymetria prestiżu – szczególnie silna w uczelniach, gdzie o awansie zawodowym decyduje głównie dorobek naukowy – prowadzi do marginalizacji pracy edukatorów nauczycieli. Skutkuje to obniżeniem ich samooceny i motywacji, a w konsekwencji utrudnia budowanie stabilnej, zintegrowanej tożsamości profesjonalnej.

2.2. Specyfika uczenia się oraz doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Loughran podkreśla, że uczenie się zawodowe edukatorów nauczycieli ma charakter odmienny od uczenia się nauczycieli-praktyków, ponieważ obejmuje ono tak zwaną metarefleksję nad procesem nauczania[41]. Edukatorzy muszą nie tylko rozumieć procesy uczenia się i nauczania, lecz także umieć je problematyzować, analizować i przekładać na treści własnych działań dydaktycznych. Ta „podwójna rola" – jednoczesne nauczanie oraz nauczanie o nauczaniu – stanowi jeden z kluczowych wyróżników specyfiki ich rozwoju zawodowego. Przy czym Loughran podkreśla, że uczenie się wypełniania tej roli jest ściśle powiązane z rozumieniem własnej tożsamości zawodowej, wyzwaniami i oczekiwaniami związanymi z obszarem kształcenia nauczycieli oraz znaczeniem działalności badawczej jako ważnego wyznacznika wiedzy, umiejętności i kompetencji w środowisku akademickim[42].

Wyniki badania przeprowadzonego przez Koster, Dengerinka, Korthagena i Lunenberg pokazują, że doskonalenie zawodowe edukatorów nauczycieli ma charakter złożony i obejmuje różnorodne cele, działania oraz formy uczenia się[43]. Autorzy podkreślają, że edukatorzy nauczycieli często sami inicjują swoje doskonalenie, a ich uczenie się przebiega poprzez szereg aktywności o odmiennym charakterze i stopniu zaangażowania.

Pierwszy z nich to **eksperymentowanie**, obejmujące działania praktyczne, takie jak: udział w modernizacji programów kształcenia, projektowanie innowacyjnych zajęć

[39] Kari Smith, Maria Flores, Teacher Educators as Teachers and as Researchers, „European Journal of Teacher Education" 2019, nr 42(4), s. 429–432, DOI: 10.1080/02619768.2019.1648972.

[40] Zuzanna Zbróg, Teachers and Learners: The Professional Development of University Lecturers in Poland, (w:) Teacher Educators and Teachers as Learners: International Perspectives, red. Pete Boyd, Agnieszka Szplit, Zuzanna Zbróg, Kraków 2014, s. 37–49.

[41] John Loughran, Professionally Developing as a Teacher Educator, „Journal of Teacher Education" 2014, nr 65(4), s. 271–283, DOI: 10.1177/00224871145333.

[42] Tamże.

[43] Bob Koster i inni, Teacher Educators Working on Their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators, „Journal of Education for Teaching" 2013, nr 39(1), s. 20–40, DOI: 10.1080/13540600802571411.

dydaktycznych, organizowanie nowych form pracy ze studentami, stosowanie nieznanych wcześniej metod czy materiałów oraz świadome modyfikowanie własnych praktyk dydaktycznych. Tego typu aktywności pozwalają edukatorom na wprowadzanie innowacji oraz poszerzanie repertuaru własnych działań. Druga kategoria to **refleksja nad własną praktyką**, która stanowi kluczowy element doskonalenia zawodowego. Obejmuje ona nagrywanie i analizowanie własnych zajęć, opisywanie trudnych lub typowych sytuacji dydaktycznych oraz przygotowywanie raportów z przeprowadzonych samodzielnie działań szkoleniowych. Refleksja umożliwia edukatorom lepsze rozumienie własnego sposobu nauczania oraz identyfikowanie obszarów wymagających zmiany.

Trzecia forma uczenia się dotyczy **studiowania** literatury fachowej oraz analizy treści dokumentów zawierających na przykład informacje zwrotne od studentów.

Czwarty sposób stanowi **uczenie się od innych**, które może przyjmować bardzo różnorodne formy: udział w kursach i szkoleniach, rozmowy z kolegami lub przełożonymi, konsultacje z coachem lub ekspertem zewnętrznym, analizę nagrań wideo we współpracy z innymi edukatorami, a także uzyskiwanie informacji zwrotnej od studentów. Co istotne, nawet nieformalne kontakty – takie jak rozmowy podczas przerw czy wspólne posiłki – okazywały się znaczące, ponieważ sprzyjały wymianie doświadczeń i budowaniu wspólnoty uczących się praktyków.

Koster, Dengerink, Korthagen i Lunenberg na podstawie tych wyników podkreślają, że doskonalenie zawodowe edukatorów nauczycieli nie jest procesem liniowym ani jednolitym i obejmuje różne typy aktywności – w zależności od indywidualnych potrzeb, kontekstu instytucjonalnego oraz zadań, jakie wykonuje[44]. Jednocześnie wyniki tego badania wskazują, że największy potencjał rozwojowy tkwi w połączeniu refleksji, współpracy i świadomego eksperymentowania, które wzmacniają kompetencje edukatorów nauczycieli i prowadzą do pogłębionego rozumienia ich profesjonalnej roli.

Przegląd literatury przeprowadzony przez Ping, Schellings i Beijaarda, obejmujący **badania opublikowane w latach 2000–2015**, pokazuje, że profesjonalne uczenie się edukatorów nauczycieli jest procesem wieloaspektowym, silnie powiązanym z ich codzienną praktyką dydaktyczną[45]. Autorzy wskazują, że większość aktywności rozwojowych podejmowanych przez edukatorów wynika bezpośrednio z ich pracy ze studentami-nauczycielami oraz z wyzwań, które napotykają w swoim środowisku zawodowym.

Jednym z kluczowych źródeł uczenia się edukatorów są **działania badawcze** – zarówno te skoncentrowane na praktyce, jak i o charakterze akademickim. W wielu analizowanych publikacjach edukatorzy nauczycieli angażowali się w badania nad własnym nauczaniem (na przykład w nurcie *self-study*) w celu doskonalenia własnej praktyki. Jednocześnie część z nich prowadzi badania naukowe, których celem jest poszerzanie wiedzy teoretycznej o edukacji nauczycieli. Badania stają się więc

[44] Tamże.
[45] Cui Ping i inni, Teacher Educators' Professional...

narzędziem refleksji nad praktyką, ale również sposobem na budowanie profesjonalnej pozycji w środowisku akademickim.

Istotnym obszarem profesjonalnego uczenia się jest także **współpraca**. Przegląd ujawnia, że edukatorzy często uczą się poprzez interakcje z innymi: studentami-nauczycielami, mentorami szkolnymi, nauczycielami praktykami czy kolegami z uczelni. We wspólnotach i sieciach uczących się praktyków wymieniają doświadczenia, wspólnie analizują problemy dydaktyczne oraz wzajemnie wspierają rozwój swoich kompetencji.

Kolejnym źródłem uczenia się edukatorów nauczycieli są **programy doskonalenia zawodowego** – zarówno te ukierunkowane na rozwój kompetencji badawczych, jak i wspierające rozwój dydaktyczny. Analizowane badania z lat 2000–2015 pokazują, że edukatorzy korzystają z programów wprowadzających nowych pracowników, warsztatów dotyczących jakości nauczania, a także kursów z zakresu metod badawczych. Choć ich dostępność bywa ograniczona, pełnią one ważną rolę w budowaniu wiedzy zawodowej edukatorów.

Odrębnym, ale niezwykle istotnym elementem rozwoju jest **refleksja** – zarówno indywidualna, jak i grupowa. Edukatorzy nauczycieli analizują nagrania własnych zajęć, dokumentują sytuacje dydaktyczne, piszą dzienniki refleksji i uczestniczą w rozmowach z innymi edukatorami. Refleksyjność, według autorów przeglądu, stanowi fundament profesjonalnego uczenia się, ponieważ umożliwia łączenie teorii z praktyką oraz pogłębia rozumienie własnych działań.

Autorzy podkreślają, że profesjonalne uczenie się edukatorów nauczycieli ma charakter **dynamiczny, wielowymiarowy i niejednolity**. Jest on wynikiem nakładania się różnorodnych aktywności: badań, współpracy, uczestnictwa w programach rozwojowych i refleksyjności, które łącznie tworzą środowisko sprzyjające doskonaleniu kompetencji niezbędnych w pracy z przyszłymi nauczycielami.

Ponadto Ping, Schellings i Beijaard zauważają, że proces ten jest silnie uwarunkowany kontekstem instytucjonalnym i zależy od kultury organizacyjnej, przyjętego modelu kształcenia nauczycieli oraz dostępnych możliwości doskonalenia zawodowego[46]. Na przykład Boyd i Harris zwracają uwagę, że w większości państw UE osoby rozpoczynające pracę w tej profesji nie posiadają kwalifikacji ani specjalistycznego przygotowania pedagogicznego[47]. W efekcie ich późniejsze doskonalenie zawodowe opiera się głównie na uczeniu się „w działaniu", co sprzyja reprodukcji utrwalonych praktyk i ogranicza innowacyjność.

Na poziomie indywidualnym istotną przeszkodą jest zjawisko tak zwanego uczenia się przez wieloletnią obserwację nauczycieli (*apprenticeship of observation*), polegające

[46] Tamże; zobacz także: Ann MacPhail i inni, The Professional Development of Higher Education-Based Teacher Educators: Needs and Realities, „Professional Development in Education" 2018, nr 45(5), s. 848–861, DOI: 10.1080/19415257.2018.1529610.

[47] Pete Boyd, Kim Harris, Becoming a University Lecturer in Teacher Education: Expert School Teachers Reconstructing Their Pedagogy and Identity, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2), s. 9–24.

na tym, że przyszli edukatorzy – zanim jeszcze rozpoczną formalne kształcenie, a potem pracę zawodową – przez lata internalizują określone sposoby nauczania, które później nieświadomie odtwarzają w swojej pracy. Badania Lunenberg, Dengerink i Korthagena pokazują, że wielu edukatorów nauczycieli nieświadomie odtwarza wzorce nauczania, których sami doświadczyli jako uczniowie lub studenci, co utrudnia rozwój ich własnych innowacyjnych praktyk pedagogicznych[48]. Ponadto edukatorzy nauczycieli często mierzą się z sytuacjami napięć pomiędzy teorią a praktyką. Niektórzy autorzy zwracają uwagę, że oczekiwania studentów dotyczące otrzymywania konkretnych, praktycznych wskazówek mogą pozostawać w sprzeczności z akademickim wymogiem prezentowania treści w ujęciu teoretycznym[49]. Prowadzić to może do powstawania dylematów zawodowych oraz poczucia nieadekwatności u edukatorów nauczycieli, wynikającego z trudności w pogodzeniu oczekiwań praktyczności ze strony studentów z wymaganiami akademickiej roli dydaktycznej.

Na poziomie strukturalnym najczęściej wskazywaną barierą jest brak czasu, wynikający z obciążenia dydaktycznego i presji publikacyjnej. W kulturze akademickiej, podporządkowanej logice *publish or perish,* inwestowanie w rozwój praktyki dydaktycznej bywa traktowane jako działanie drugoplanowe[50]. Kolejną barierą jest niedostatek wyspecjalizowanych programów doskonalenia zawodowego dla edukatorów nauczycieli. Oferta tego typu programów w Europie jest ograniczona, fragmentaryczna i często niedostosowana do specyficznych wyzwań edukatorów[51].

Badania nad uczeniem się i doskonaleniem zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli wskazują na jego etapowy charakter, obejmujący zarówno nabywanie kompetencji pedagogicznych w pracy z dorosłymi uczącymi się, jak i kształtowanie tożsamości akademickiej oraz badawczej[52]. Specyfika tego procesu wynika przede wszystkim z faktu, że większość edukatorów nauczycieli – jak już wspomniano – rozpoczyna pracę bez wcześniejszego formalnego przygotowania do pełnienia tej złożonej roli zawodowej.

Faza **wejścia do zawodu** edukatora nauczycieli ma charakter krytyczny dla dalszego rozwoju profesjonalnego. Po pierwsze, edukatorzy muszą zrozumieć mechanizmy funkcjonowania instytucji szkolnictwa wyższego oraz system kształcenia nauczycieli, co często określane jest metaforycznie jako „przetrwanie" w nowym środowisku zawodowym[53]. Po drugie, wymaga się od nich fundamentalnej zmiany perspektywy – przejścia od nauczania dzieci i młodzieży do pracy z dorosłymi uczącymi się, co wiąże się z koniecznością rekonstrukcji dotychczasowych przekonań pedagogicznych

[48] Mieke Lunenberg i inni, The Professional Teacher Educator...
[49] Geert Kelchtermans i inni, Towards an International Forum...
[50] Kari Smith, Maria Flores, Teacher Educators...
[51] Na przykład: Gerry Czerniawski i inni, Identifying School-Based Teacher Educators' Professional Learning Needs: An International Survey, „European Journal of Teacher Education" 2023, nr 47(5), s. 1005–1020, DOI: 10.1080/02619768.2023.2251658.
[52] Allie Clemans i inni, Lost and Found in Transition: The Professional Journey of Teacher Educators, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2), s. 211–228, DOI: 10.1080/19415250903457141.
[53] Pete Boyd i inni, Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction, 2 wyd., Bristol 2011.

i strategii dydaktycznych[54]. Po trzecie, edukatorzy rozpoczynają stopniowe budowanie fundamentów działalności naukowo-badawczej oraz rozwijanie refleksyjności nad własną praktyką[55]. Istotną rolę na tym etapie odgrywa również nieformalne uczenie się poprzez immersję w praktyce akademicką oraz współpraca z doświadczonymi edukatorami, choć – jak podkreślają badacze – formy te nie mogą zastąpić systematycznego, strukturalnego wsparcia rozwojowego[56].

Po zakończeniu tego etapu edukatorzy wchodzą w okres intensywnego rozwoju kompetencji pedagogicznych i badawczych oraz budowania profesjonalnych sieci współpracy. Odbywa się to w toku uczestnictwa w różnych programach rozwojowych, warsztatach, przez *coaching* czy *mentoring*. Ważnym celem na tym etapie jest także doskonalenie umiejętności stosowania wyników badań w czasie kształcenia studentów oraz rozwijania nawyku refleksyjności zawodowej[57].

Kolejny etap to doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie integrowania działalności dydaktycznej i badawczej w pracy zawodowej edukatorów nauczycieli. Tack i Vanderlinde zidentyfikowali cztery kluczowe komponenty postawy badawczej edukatorów nauczycieli: 1) wartościowanie badań jako fundamentu praktyki edukacyjnej, 2) umiejętność krytycznego korzystania z literatury naukowej, 3) zdolność do prowadzenia badań empirycznych, 4) aktywne zaangażowanie w badania edukacyjne[58]. Szczególne znaczenie przypisuje się tu umiejętności badania własnej praktyki dydaktycznej celem jej ulepszenia i dostosowania do potrzeb studentów[59].

Podsumowując, uczenie się zawodowe edukatorów nauczycieli ma charakter ciągły i obejmuje całą ścieżkę kariery. Wymaga rozwijania kompetencji dydaktycznych, refleksyjnych i badawczych, a także zdolności funkcjonowania w złożonych środowiskach kształcenia nauczycieli. Przytoczone w tym rozdziale wyniki badań pokazują, że jest to proces dynamiczny i silnie zakorzeniony w kontekście instytucjonalnym, którego jakość zależy od dostępnych zasobów, kultury organizacyjnej i możliwości współpracy.

2.3. Wykorzystywanie wyników badań naukowych w doskonaleniu zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W literaturze przedmiotu – zarówno krajowej, jak i międzynarodowej – problematyka wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli pojawia się przede wszystkim w ramach szerszych analiz dotyczących profesjonalizacji tej grupy zawodowej oraz edukacji i rozwoju zawodowego nauczycieli. Prace te pośrednio

[54] Allie Clemans i inni, Lost and Found…

[55] Marylin Cochran-Smith, Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives, „Teaching and Teacher Education" 2005, nr 21(2), s. 219–225, DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.003; Hanne Tack, Ruben Vanderlinde, Measuring Teacher Educators' Researcherly Disposition: Item Development and Scale Construction, „Vocations and Learning" 2016, nr 9(1), s. 43–62, DOI: 10.1007/s12186-016-9148-5.

[56] Geert Kelchtermans i inni, Towards an International Forum…

[57] Bob Koster, Jurriën Dengerink, Professional Standards…

[58] Hanne Tack, Ruben Vanderlinde, Measuring Teacher…

[59] Eline Vanassche, Geert Kelchtermans, The State of the Art…

dostarczają wiedzy na ten temat, ukazując zaangażowanie kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w różne formy działalności badawczej, traktowanej jako element ich doskonalenia zawodowego[60]. Należą do nich na przykład:

- *self-study* – badanie własnej praktyki zawodowej, refleksja nad własnymi strategiami dydaktycznymi, analiza podejmowanych decyzji pedagogicznych[61];
- udział w projektach i sieciach badawczych – prowadzenie badań naukowych nad edukacją nauczycieli i o edukacji[62];
- współpraca w ramach wspólnot uczących się praktyków – uczestnictwo w grupach, sieciach badawczych, wspólnotach praktyków, wymiana doświadczeń, wspólne projekty badawcze[63].

Formy te – choć nie są tożsame z „włączaniem wyników badań do programów doskonalenia zawodowego" – przyczyniają się do pośredniego transferu wiedzy naukowej, wzmacniając świadomość teoretyczną i umiejętność korzystania z najnowszych ustaleń badawczych przez edukatorów nauczycieli.

Z dotychczasowych badań wynika, że aktywne zaangażowanie edukatorów nauczycieli w działalność badawczą – zarówno jako ich uczestników, jak i odbiorców wyników – przynosi liczne korzyści rozwojowe.

Po pierwsze, prowadzenie i analizowanie badań nad własną praktyką wzmacnia refleksyjność zawodową, która uznawana jest za kluczową cechę profesjonalizmu edukatorów[64]. Badania *self-study* umożliwiają im pogłębione rozumienie własnych praktyk dydaktycznych, co przekłada się na bardziej świadome i oparte na dowodach decyzje pedagogiczne.

Po drugie, uczestnictwo w projektach i sieciach badawczych rozwija wiedzę teoretyczną oraz metodyczną, a także kompetencje związane z planowaniem badań, analizą danych i interpretacją wyników[65]. Edukatorzy nauczycieli, którzy regularnie konfrontują doświadczenia praktyczne z ustaleniami badań, są lepiej przygotowani do pracy ze studentami oraz do wprowadzania innowacji dydaktycznych.

Po trzecie, współpraca w ramach wspólnot uczących się praktyków buduje kulturę uczenia się w instytucjach kształcenia nauczycieli. Badania Kosnik i innych wskazują,

---

[60] Anja Swennen i inni, Teacher Educators: Their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2), s. 131–148.

[61] Janna Dresden, Rachelle Curcio, Practicing What We Teach: Inquiry-based Learning for Teacher Educators, „School-University Partnerships" 2025, nr 18(2), s. 182–199, DOI: 10.1108/SUP-04-2024-0005.

[62] Jean Murray, Marion Jones, Olwen McNamara, Grant Stanley, Capacity = Expertise × Motivation × Opportunities: Factors in Capacity Building in Teacher Education in England, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy" 2009, nr 35(4), s. 391–408, DOI: 10.1080/02607470903220455.

[63] Clare Kosnik i inni, Four Spheres of Knowledge Required: An International Study of the Professional Development of Literacy/English Teacher Educators, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy" 2015, nr 41(1), s. 52–77, DOI: 10.1080/02607476.2014.992634.

[64] Anja Swennen i inni, Teacher Educators...

[65] Janna Dresden, Rachelle Curcio, Practicing What We Teach...

że edukatorzy nauczycieli rozwijają się najefektywniej w warunkach, które sprzyjają wymianie doświadczeń, dyskusji nad literaturą i krytycznej analizie badań[66].

Po czwarte, uczenie się z badań przyczynia się do wzmacniania tożsamości zawodowej edukatorów nauczycieli. Jak argumentują Swennen, Jones i Volman, wiedza teoretyczna oraz refleksja nad rolą edukatora są fundamentem profesjonalizacji tej grupy zawodowej[67].

Pomimo wielu korzyści badacze zagadnienia wskazują również na liczne bariery, które ograniczają możliwości systematycznego włączania badań do praktyk doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli.

Pierwszą z nich jest niedobór czasu oraz duże obciążenie dydaktyczne, które utrudniają zarówno prowadzenie badań, jak i systematyczne zapoznawanie się z literaturą naukową[68]. Wielu edukatorów nauczycieli deklaruje, że praca badawcza odbywa się kosztem czasu osobistego, co sprawia, że jest trudna do utrzymania w dłuższej perspektywie.

Drugą barierą jest brak kompetencji badawczych, zwłaszcza w zakresie zaawansowanych metodologii badań jakościowych i ilościowych. Murray i inni zauważają, że budowanie potencjału badawczego wśród edukatorów nauczycieli wymaga: wzmocnienia ich wiedzy i motywacji do prowadzenia i korzystania z badań oraz tworzenia możliwości do angażowania się w działania badawcze[69]. Brak któregokolwiek z tych elementów ogranicza realne wykorzystanie wyników badań w doskonaleniu zawodowym.

Trzecią barierą są ograniczone możliwości instytucjonalne, w tym brak wsparcia organizacyjnego, finansowego i strukturalnego dla projektów badawczych edukatorów nauczycieli[70]. Ponadto badacze wskazują na stosunkowo słabo rozwiniętą kulturę korzystania z badań w środowisku edukacji nauczycieli. W wielu kontekstach praktyka zdaje się wypierać teorię, a badania postrzegane są jako odległe od realnych problemów zawodowych edukatorów[71]. Hadar i Brody zauważają, że nawet osoby posiadające kompetencje metodologiczne nie będą systematycznie korzystać z literatury badawczej, jeśli nie widzą bezpośredniej użyteczności wyników badań dla własnej praktyki lub jeśli koszty (czas, wysiłek) przewyższają korzyści[72]. Z tego powodu programy doskonalenia zawodowego powinny nie tylko dostarczać wiedzy teoretycznej i wyników badań, ale także pokazywać jej praktyczną wartość.

---

[66] Clare Kosnik i inni, Four Spheres…
[67] Anja Swennen i inni, Teacher Educators…
[68] John Loughran, Developing a Pedagogy of Teacher Education, London 2014.
[69] Jean Murray i inni, Capacity = Expertise…
[70] European Commission, Supporting Teacher Educators…
[71] Mieke Lunenberg, Martijn Willemse, Research and Professional Development of Teacher Educators, Amsterdam 2006.
[72] Linor Hadar, David Brody, From Isolation to Symphonic Harmony: Building a Community of Learners Among Teacher Educators, „Teaching and Teacher Education" 2010, nr 26, s. 1641–1651, DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.015.

Na zakończenie tego rozdziału, warto wskazać, że wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w kształceniu oraz doskonaleniu zawodowym nauczycieli stanowi istotny, choć nie zawsze wprost artykułowany wątek w debacie naukowej nad profesjonalizacją tej grupy zawodowej. Trzeba też zaznaczyć, że w literaturze przedmiotu dominują opracowania międzynarodowe, obejmujące wyniki badań prowadzonych w krajach Europy Zachodniej, Stanach Zjednoczonych, Kanadzie oraz Australii, w których rozwijane są koncepcje *research-informed teacher education* oraz *teacher educators as researchers*. W polskim dyskursie naukowym problematyka ta podejmowana jest w sposób bardziej rozproszony i fragmentaryczny, najczęściej w odniesieniu do działalności badawczej nauczycieli akademickich lub funkcjonowania instytucji doskonalenia nauczycieli, rzadziej natomiast w perspektywie systematycznego włączania wyników badań do programów doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli. Niemniej jednak, przedstawione w tym rozdziale analizy teoretyczne, choć oparte w dużej mierze na dorobku międzynarodowym, stanowią wartościowy punkt odniesienia dla interpretacji danych empirycznych zgromadzonych na użytek niniejszej publikacji.

3. Polityka Unii Europejskiej oraz rekomendacje organizacji międzynarodowych w zakresie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W tym rozdziale zaprezentowano europejski i międzynarodowy kontekst doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Uwzględniono najważniejsze inicjatywy i instrumenty polityki Unii Europejskiej odnoszące się do rozwoju kompetencji osób odpowiedzialnych za kształcenie i wspieranie nauczycieli. Przedstawiono również główne stanowiska oraz rekomendacje formułowane przez organizacje międzynarodowe, w tym OECD i UNESCO. Dokumenty te wyznaczają kierunki rozwoju systemów edukacji, podkreślając znaczenie profesjonalizacji kadry edukacyjnej, wykorzystywania wyników badań naukowych oraz wspierania uczenia się przez całe życie.

3.1. Wybrane inicjatywy i instrumenty Unii Europejskiej wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W europejskiej polityce oświatowej coraz silniej podkreśla się, że doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli stanowi jeden z warunków skutecznego przygotowania nauczycieli do pracy w zmieniających się warunkach społecznych, kulturowych i technologicznych. Pomimo że odpowiedzialność za kształcenie i doskonalenie nauczycieli spoczywa na państwach członkowskich, Unia Europejska oddziałuje na ten obszar poprzez mechanizmy tak zwanego miękkiego zarządzania (*soft governance*), takie jak grupy robocze, raporty eksperckie, rekomendacje czy wspólne ramy odniesienia.

To właśnie z wykorzystaniem tych instrumentów stopniowo kształtowało się europejskie podejście do doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. W pierwszej fazie rozwoju polityk europejskich w tym obszarze uwaga decydentów koncentrowała się niemal wyłącznie na nauczycielach, gdyżw dokumentach strategicznych powstałych przed 2013 rokiem jedynie ogólnie wskazywano na konieczność podnoszenia jakości doskonalenia kształcenia wstępnego i ustawicznego rozwoju zawodowego nauczycieli, rzadko dostrzegając, że realizacja tego celu wymaga także wsparcia edukatorów nauczycieli.

Przełomowym momentem okazał się rok 2013, kiedy Komisja Europejska opublikowała raport „Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes" – pierwsze opracowanie na poziomie unijnym poświęcone wyłącznie kadrze kształcącej i doskonalącej nauczycieli[73]. W dokumencie tym, przygotowanym przy udziale ekspertów z 26 państw, po raz pierwszy zdefiniowano tę grupę zawodową jako „wszystkich tych, którzy aktywnie wspierają formalny proces uczenia się przyszłych nauczycieli oraz nauczycieli już pracujących w zawodzie"[74]. Obejmuje ona:

- nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na kierunkach nauczycielskich;

[73] European Commission, Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes.
[74] Tamże, s. 8.

- nauczycieli praktyków pełniących funkcję mentorów i opiekunów praktyk;
- doradców metodycznych, trenerów i konsultantów wspierających rozwój zawodowy nauczycieli;
- badaczy specjalizujących się w edukacji nauczycieli;
- przedstawicieli publicznej administracji oświatowej wspierających systemowe rozwiązania w obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli[75].

Tak szeroka definicja pokazuje, że osoby kształcące i wspierające nauczycieli nie stanowią jednorodnego środowiska zawodowego, lecz grupę o zróżnicowanych rolach, zadaniach, kompetencjach i miejscach pracy.

W dokumencie tym po raz pierwszy na poziomie europejskiej polityki edukacyjnej zidentyfikowano również kluczowe wyzwania stojące przed tą grupą zawodową. Komisja zwróciła uwagę, że osoby kształcące i doskonalące nauczycieli funkcjonują w złożonych warunkach zawodowych, które nie zawsze sprzyjają ich rozwojowi, a niekiedy wręcz utrudniają pełne wykorzystanie ich potencjału. Wyzwania te dotyczą zarówno statusu i struktury tej profesji, jak i sposobów jej kształcenia, rekrutacji oraz doskonalenia zawodowego. Jednym z najważniejszych problemów wskazanych w raporcie jest niejasny status tej profesji, co utrudnia zdefiniowanie wspólnych standardów zawodowych, jak również budowanie poczucia odpowiedzialności zbiorowej za jakość kształcenia nauczycieli[76].

Ponadto osoby kształcące i doskonalące nauczycieli pełnią jednocześnie wiele ról: są dydaktykami, badaczami, mentorami, doradcami i organizatorami procesów kształcenia – co prowadzi do napięć i konieczności ciągłego negocjowania priorytetów[77]. Szczególnie wymagająca okazuje się faza wejścia do zawodu, ponieważ – jak zauważa Komisja Europejska – wielu edukatorów nauczycieli rozpoczyna pracę w tej roli bez odpowiedniego przygotowania i bez systemowego wsparcia. Oczekuje się od nich zaawansowanych kompetencji „w uczeniu innych, jak uczyć", jednocześnie nie zapewniając narzędzi niezbędnych do rozwijania tej roli ani do świadomego kształtowania własnej praktyki zawodowej[78].

Komisja Europejska w dokumencie tym sformułowała również szereg rekomendacji dotyczących polityki kadrowej oraz doskonalenia zawodowego osób zaangażowanych w kształcenie i doskonalenie nauczycieli.

Po pierwsze, wskazano na potrzebę precyzyjnego określenia profili zawodowych i kompetencyjnych tej grupy. W wielu krajach europejskich, w tym w Polsce, wciąż brakuje formalnych standardów jakości kształcenia, ścieżek rozwoju zawodowego oraz jasno określonych wymagań kompetencyjnych dla tej kadry. Komisja sugeruje, że zestaw kompetencji edukatorów nauczycieli powinien obejmować nie tylko wiedzę merytoryczną i dydaktyczną oraz znajomość kontekstów edukacyjnych, lecz także refleksyjność, umiejętność prowadzenia badań, zdolności mentorskie i interpersonalne,

[75] Tamże, s. 7–8.
[76] Tamże, s. 8–9.
[77] Tamże.
[78] Tamże, s. 11.

a ponadto kompetencje organizacyjne, przywódcze oraz gotowość do uczenia się przez całe życie. Istotnym elementem jest również poczucie odpowiedzialności za własne doskonalenie oraz współtworzenie standardów zawodowych[79].

Po drugie, Komisja Europejska podkreśla konieczność tworzenia przemyślanych rozwiązań w obszarze selekcji i zatrudniania nowych osób do zawodu. Proces selekcji powinien uwzględniać nie tylko wiedzę merytoryczną i doświadczenie w nauczaniu, ale także predyspozycje do pracy z dorosłymi, umiejętności badawcze oraz gotowość do refleksyjnego doskonalenia praktyki. Komisja wskazuje również, że osoby rozpoczynające pracę w roli edukatorów nauczycieli potrzebują systemowego wsparcia – w tym mentoringu, możliwości obserwacji bardziej doświadczonych kolegów oraz stopniowego wprowadzania w pełne spektrum obowiązków zawodowych[80].

Po trzecie, Komisja Europejska akcentuje konieczność zapewnienia ciągłego rozwoju zawodowego osób kształcących i wspierających nauczycieli. Podobnie jak nauczyciele, których formalnie przygotowują do zawodu, edukatorzy nauczycieli potrzebują systematycznych możliwości uczenia się, aktualizowania wiedzy i doskonalenia swojej praktyki. Rekomendowane formy wsparcia obejmują udział w badaniach naukowych i publikowanie ich wyników, uczestnictwo w krajowych i międzynarodowych sieciach współpracy, mobilność akademicką, a także wspólne projektowanie i wdrażanie innowacji dydaktycznych oraz programowych[81].

Rekomendacje przedstawione w raporcie z 2013 roku wyznaczyły nowy kierunek myślenia o uczeniu się i doskonaleniu zawodowym kadry kształcącej oraz doskonalącej nauczycieli, a ich znaczenie zostało w kolejnych latach wyraźnie potwierdzone w dalszych działaniach Unii Europejskiej. W projektowaniu Europejskiego Obszaru Edukacji – zgodnie z dokumentem „Communication on Achieving the European Education Area by 2025”[82] – wskazano, że „nauczyciele i szkoleniowcy potrzebują ciągłych możliwości rozwoju zawodowego”[83]. W kolejnych dokumentach i stanowiskach Rady Unii Europejskiej podkreślono konieczność systemowego wspierania kadry akademickiej i szkoleniowej, szczególnie w kontekście rosnących wyzwań edukacyjnych, takich jak nauczanie na odległość, edukacja włączająca, różnorodność kulturowa i rozwój kompetencji obywatelskich. Istotnym punktem odniesienia w tym zakresie są między innymi: „Council Conclusions on Effective Teacher Education”[84] oraz „Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future”[85], które akcentują potrzebę wzmacniania profesjonalizacji osób kształcących i doskonalących

[79] Tamże, s. 15–20.
[80] Tamże, s. 21–22.
[81] Tamże, s. 23–26.
[82] Komisja Europejska, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r. (dostęp: 14.11.2025), Bruksela 2020.
[83] Tamże, s. 11.
[84] Council of the European Union, Council Conclusions on Effective Teacher Education (dostęp: 15.11.2025), Brussels 2014.
[85] Council of the European Union, Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future (dostęp: 15.11.2025), Brussels 2020.

nauczycieli, w tym rozwijania ich kompetencji badawczych, refleksyjnych i przywódczych. Dodatkowo w dokumencie „Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning”[86] zwrócono uwagę, że szkoleniowcy muszą być przygotowani do kształtowania u przyszłych nauczycieli nie tylko wiedzy, lecz także kompetencji cyfrowych, kreatywności, odporności psychicznej, krytycznego myślenia oraz zdolności współpracy.

Podsumowując, w ostatnich latach w europejskiej polityce oświatowej dokonała się zmiana w sposobie myślenia o kadrze kształcącej i doskonalącej nauczycieli – od marginalnej, nie w pełni zdefiniowanej grupy, do profesjonalnego środowiska o kluczowym znaczeniu dla jakości edukacji. Jej doskonalenie zawodowe, obejmujące precyzyjnie określone kompetencje, wsparcie systemowe, przestrzeń do refleksji i współpracy, zostało uznane za jeden z kluczowych warunków skutecznego przygotowania nauczycieli do wyzwań współczesnej szkoły.

3.2. Wytyczne i stanowiska organizacji międzynarodowych w obszarze doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Równolegle do działań Unii Europejskiej problematyka rozwoju kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli znalazła odzwierciedlenie w analizach i rekomendacjach OECD, które od wielu lat monitoruje jakość systemów edukacyjnych w krajach wysokorozwiniętych. W raportach OECD konsekwentnie podkreśla się, że profesjonalizacja (przyszłych) nauczycieli nie jest możliwa bez inwestowania w rozwój osób odpowiedzialnych za ich przygotowanie[87]. W raporcie „Effective Teacher Policies: Insights from PISA” wskazano, że jakość systemu edukacyjnego w istotnej mierze zależy od tego, czy zapewnia on odpowiednie warunki dla rozwoju kadry wspierającej nauczycieli w budowaniu ich kompetencji[88]. Wyniki badań TALIS dodatkowo pokazują, że nauczyciele, którzy ukończyli programy kształcenia lub doskonalenia prowadzone przez wysokiej klasy specjalistów, lepiej funkcjonują w pierwszych latach pracy, wykazują silniejsze poczucie własnej skuteczności oraz częściej angażują się w innowacyjne praktyki dydaktyczne[89].

W związku z tym w ostatnich latach OECD coraz wyraźniej podkreśla potrzebę profesjonalizacji roli osób kształcących nauczycieli, wskazując, że rozwój tej grupy wymaga zarówno jasnego określenia wymaganych kompetencji, jak i tworzenia systemowych mechanizmów wsparcia – obejmujących rekrutację, rozwój kariery, warunki pracy oraz dostęp do badań[90]. Z analizy treści różnych raportów OECD można

[86] Council of the European Union, Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (dostęp: 15.11.2025), Brussels 2018.
[87] OECD, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers (dostęp: 15.11.2025), Paris 2005; OECD, Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World (dostęp: 13.11.2025), Paris 2011; OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (dostęp: 13.11.2025), Paris 2019.
[88] OECD, Effective Teacher Policies: Insights from PISA (dostęp: 13.11.2025), Paris 2018.
[89] OECD, TALIS 2018...
[90] OECD, Results from TALIS 2024: The State of Teaching (dostęp: 13.11.2025), Paris 2024.

wywnioskować, że edukatorzy nauczycieli powinni być nie tylko przekazicielami wiedzy, lecz także jej aktywnymi współtwórcami. Osoby te powinny prowadzić badania nad własnymi praktykami dydaktycznymi, analizować i dokumentować procesy kształcenia, a także angażować przyszłych nauczycieli w refleksyjne, oparte na wynikach badań naukowych doskonalenie kompetencji zawodowych[91].

W raportach UNESCO poświęconych edukacji można także odnaleźć odniesienia bezpośrednie lub pośrednie do edukatorów nauczycieli, ich zaangażowania w doskonalenie zawodowe oraz zapewnienie warunków pracy umożliwiających prowadzenie badań oraz projektowanie i wdrażanie innowacji dydaktycznych[92]. Warto przy tym podkreślić, że UNESCO łączy rozwój kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli z realizacją globalnych celów zrównoważonego rozwoju, wskazując, że brak inwestycji w tę grupę zawodową oznacza realne ograniczenie szans poprawy jakości edukacji. Kwestia ta znalazła również odzwierciedlenie we wspólnym stanowisku UNESCO i Education International, wyrażonym w dokumencie „Global Framework of Professional Teaching Standards", oficjalnie zaprezentowanym w 2024 roku[93]. Choć ramy te odnoszą się bezpośrednio do nauczycieli, mają istotne implikacje dla osób odpowiedzialnych za ich przygotowanie. Oczekuje się bowiem, że edukatorzy nauczycieli nie tylko będą przekazywać treści zgodne ze standardami, lecz także modelować je w praktyce – poprzez działania oparte na zaawansowanej wiedzy przedmiotowej i pedagogicznej, refleksyjności, umiejętności współpracy i komunikacji oraz zdolności do pracy w zróżnicowanych, wielokulturowych i cyfrowych środowiskach edukacyjnych.

UNESCO postrzega rozwój zawodowy edukatorów nauczycieli w perspektywie uczenia się przez całe życie. Choć większość raportów tej organizacji koncentruje się na nauczycielach, podkreśla się w nich, że te same zasady odnoszą się również do osób odpowiedzialnych za ich kształcenie. „Teacher Policy Development Guide" wskazuje, że rozwój zawodowy edukatorów powinien być systematyczny, długofalowy, oparty na doświadczeniu oraz refleksyjnej analizie praktyki[94]. Zwraca się tu także uwagę na konieczność trwałego wsparcia instytucjonalnego tego rozwoju obejmującego czas, zasoby, zaplecze organizacyjne oraz na dostęp do profesjonalnych sieci współpracy, w tym międzynarodowych. Sieci te pełnią funkcję platform wymiany doświadczeń, prowadzą badania i wspierają rozwój edukatorów nauczycieli w wymiarze ponadnarodowym[95].

[91] Zobacz na przykład: OECD, Building a High-Quality...; OECD, Professional Growth in Times of Change: Supporting Teachers' Continuing Professional Learning and Collaboration (dostęp: 12.11.2025), Paris 2020.
[92] Na przykład: UNESCO, Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education (dostęp: 18.11.2025), Paris 2019.
[93] UNESCO, Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All (dostęp: 18.11.2025), Paris 2015.
[94] UNESCO, Teacher Policy Development Guide (dostęp: 18.11.2025), Paris 2019.
[95] Tamże.

Podsumowując, analiza treści dokumentów Unii Europejskiej, OECD i UNESCO jednoznacznie wskazuje, że rozwój kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli stał się ważnym obszarem polityki edukacyjnej o wymiarze międzynarodowym (tabela 3). W ostatniej dekadzie nastąpiło wyraźne przesunięcie akcentów – od postrzegania edukatorów nauczycieli jako „niewidocznych aktorów" systemu do uznania ich za kluczowych uczestników procesów podnoszenia jakości edukacji.

Tabela 3. Rekomendacje Unii Europejskiej, OECD i UNESCO dotyczące doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Obszar	**Unia Europejska**	**OECD**	**UNESCO**
Postrzeganie roli edukatorów nauczycieli	Kluczowi aktorzy w procesie doskonalenia jakości kształcenia nauczycieli; zróżnicowana grupa zawodowa	Kluczowi aktorzy w rozwijaniu odpowiedzialnej polityki oświatowej i wzmacnianiu wyników uczenia się nauczycieli i uczniów	Istotni aktorzy w realizacji globalnych celów edukacyjnych
Kompetencje kluczowe	Kompetencje badawcze, refleksyjne, mentorskie, przywódcze	Kompetencje badawcze, analityczne, innowacyjne	Kompetencje pedagogiczne, społeczne, etyczne, międzykulturowe
Doskonalenie zawodowe	Ciągłe, systemowe, oparte na badaniach i współpracy w sieciach	Oparte na danych empirycznych, ewaluacji i uczeniu się organizacyjnym	Uczenie się przez całe życie, refleksja nad własną praktyką dydaktyczną
Wsparcie instytucjonalne	Ramy odniesienia, rekomendacje, mechanizmy *soft governance*	Spójne polityki kadrowe, tworzenie warunków pracy sprzyjających rozwojowi profesjonalnemu	Tworzenie globalnych standardów i sieci współpracy
Znaczenie badań naukowych	Badania jako podstawa profesjonalizacji tej grupy zawodowej oraz wzmacniania jakości kształcenia i doskonalenia nauczycieli	Badania jako narzędzie doskonalenia praktyki i polityk oświatowych	Badania jako narzędzie wzmacniania jakości edukacji

Źródło: opracowanie własne.

Wszystkie trzy organizacje podkreślają także potrzebę profesjonalizacji tej grupy poprzez: definiowanie profili kompetencyjnych, systemowe wsparcie w tak zwanym wejściu do zawodu, rozwój oparty na badaniach i praktyce oraz budowanie instytucjonalnych warunków dla uczenia się przez całe życie. Wspólnym mianownikiem jest przekonanie, że jakość przygotowania nauczycieli zależy bezpośrednio od jakości i rozwoju tych, którzy ich kształcą, i że bez inwestycji w tę grupę nie da się skutecznie reformować edukacji. W świetle tych ustaleń zasadne staje się przejście do analizy krajowych regulacji i dokumentów, aby ocenić, w jakim stopniu polski system prawny, instytucjonalny i organizacyjny ujmuje doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.

4. Doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce – ramy prawne, organizacyjne i instytucjonalne

W rozdziale 4 przedstawiono kluczowe elementy krajowego systemu regulującego doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Uwzględniono zarówno formalne uwarunkowania pracy tej grupy zawodowej, jak i rozwiązania organizacyjne oraz programowe określające warunki jej rozwoju profesjonalnego. W kolejnych podrozdziałach omówiono status zawodowy i wymagane kwalifikacje edukatorów nauczycieli, ich obowiązki w zakresie podnoszenia kompetencji, a także zasady finansowania działań rozwojowych. Przedstawiono również najważniejsze krajowe strategie i programy ukierunkowane na wspieranie doskonalenia kadry oraz system instytucjonalny odpowiedzialny za ich realizację. Tak zarysowany kontekst stanowi punkt odniesienia dla analizy uwarunkowań regionalnych przedstawionych w kolejnym rozdziale.

4.1. Status zawodowy oraz kwalifikacje kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Status zawodowy kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce nie jest ujęty w jednym, spójnym akcie prawnym. Polski system prawny nie definiuje wprost kategorii „edukatora nauczycieli", a obowiązujące regulacje odnoszą się jedynie do dwóch szerokich grup pełniących funkcje w tym obszarze: nauczycieli akademickich zatrudnionych w uczelniach oraz nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych pracujących w placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli. W przeciwieństwie do ujęć międzynarodowych, w których profesja *teacher educator* coraz częściej postrzegana jest jako odrębna specjalizacja z wyraźnie określonymi kompetencjami i ścieżkami rozwojowymi, polskie przepisy regulują tę grupę jedynie pośrednio – poprzez akty prawne dotyczące wspomnianych dwóch kategorii zawodowych.

Nauczyciele akademiccy prowadzący zajęcia na kierunkach kształcących nauczycieli podlegają przepisom ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce[96] oraz standardom kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela[97]. Z kolei nauczyciele-konsultanci i doradcy metodyczni zatrudnieni w placówkach doskonalenia zawodowego nauczycieli funkcjonują na podstawie regulacji oświatowych, przede wszystkim ustawy Karta Nauczyciela[98], ustawy – Prawo oświatowe[99] oraz rozporządzeń dotyczących

[96] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (dostęp: 13.11.2025), Dz.U. 2018 poz. 1668, z późn. zm.

[97] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (dostęp: 13.11.2025), Dz.U. 2019 poz. 1450.

[98] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (dostęp: 10.11.2025), Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19 z późn. zm.

[99] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (dostęp: 10.11.2025), Dz.U. 2017 poz. 59, z późn. zm.

doskonalenia zawodowego nauczycieli[100]. Przepisy te określają wymagania kwalifikacyjne, podstawowe zadania oraz ogólny zakres odpowiedzialności w zakresie doskonalenia zawodowego, jednak nie wyznaczają jednolitych standardów kompetencyjnych właściwych dla całej grupy edukatorów nauczycieli.

W dalszej części podrozdziału szczegółowo omówiono status zawodowy, wymagania kwalifikacyjne oraz obowiązki w zakresie doskonalenia zawodowego odrębnie dla obu grup: nauczycieli akademickich oraz nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych zatrudnionych w placówkach doskonalenia nauczycieli.

Kadra akademicka kształcąca nauczycieli

Status nauczycieli akademickich zaangażowanych w kształcenie przyszłych nauczycieli jest w Polsce regulowany przede wszystkim ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz wewnętrznymi aktami prawnymi uczelni. Obowiązujące przepisy nie określają precyzyjnie wymogów kwalifikacyjnych ani ścieżek kształcenia dla nauczycieli akademickich (w tym tych prowadzących zajęcia na kierunkach nauczycielskich), a zatrudnienie na stanowiskach przewidzianych dla nauczycieli akademickich nie wymaga przygotowania pedagogicznego czy dydaktycznego.

Wymagania dotyczące posiadania doświadczenia w pracy dydaktycznej bądź formalnie potwierdzonych umiejętności dydaktycznych mogą znajdować się w opisie poszczególnych stanowisk bądź kryteriach oceny w konkursach prowadzonych w ramach rekrutacji nauczycieli akademickich. Warunki te określa rektor uczelni. W rezultacie część zajęć na kierunkach nauczycielskich może być prowadzona przez osoby, które – choć spełniają wymagania naukowe – nie posiadają kompetencji pedagogicznych ani doświadczenia zawodowego w pracy nauczyciela. Kwestia ta jest szeroko omawiana w międzynarodowych analizach jakości kształcenia wstępnego nauczycieli, w których podkreśla się znaczenie ścisłego powiązania pracy edukatorów z praktyką szkolną oraz solidnym przygotowaniem pedagogicznym (zobacz: rozdział 3).

Dokumentem, który wprost odnosi się do kwalifikacji osób prowadzących kształcenie nauczycieli, jest rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela[101]. Choć standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela nie reguluje wprost kwestii doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli, to jednak wprowadza zestaw wymagań wobec osób prowadzących kształcenie, które pośrednio wyznaczają kierunki ich profesjonalnego rozwoju oraz minimalne oczekiwania kwalifikacyjne.

W załączniku do rozporządzenia, w części zatytułowanej „II. Osoby prowadzące kształcenie", ustawodawca formułuje jednoznaczne i wiążące wymagania wobec kadry prowadzącej kształcenie przyszłych nauczycieli. Są to jedyne w polskim systemie

[100] Na przykład: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (dostęp: 10.11.2025), Dz.U. 2019 poz. 1045.

[101] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (dostęp: 10.11.2025), Dz.U. 2019 poz. 1450.

przepisy, które definiują kompetencje i kwalifikacje edukatorów nauczycieli w sposób bezpośredni, odwołując się zarówno do doświadczenia praktycznego, jak i przygotowania naukowego. W punkcie pierwszym standard stanowi, że: „Kształcenie służące osiągnięciu efektów uczenia się jest prowadzone przez nauczycieli akademickich i inne osoby posiadające kompetencje zawodowe lub naukowe oraz doświadczenie w zakresie właściwym dla prowadzonych zajęć". Jest to kluczowy przepis, który nakłada obowiązek doboru kadry nie według ogólnego kryterium zatrudnienia w uczelni, lecz na podstawie adekwatności kompetencji do treści i celów kształcenia. W praktyce oznacza to konieczność łączenia przygotowania akademickiego z realnym doświadczeniem praktycznym, co w literaturze międzynarodowej uznawane jest za fundament profesjonalizacji edukatorów nauczycieli.

W dalszej części doprecyzowano wymagania wobec kadry, różnicując je w zależności od przewidzianych w programie grup zajęć. W zajęciach grup B i F muszą uczestniczyć osoby prowadzące badania naukowe w dyscyplinach pedagogika lub psychologia. Oznacza to, że podstawowe moduły psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktyczne nie mogą być prowadzone przez osoby przypadkowe – wymaga się aktywności naukowej w kluczowych dyscyplinach edukacyjnych. Zajęcia grup A1, A2, A3 i D muszą być prowadzone przez osoby prowadzące działalność naukową w dyscyplinie odpowiadającej przedmiotowi nauczania lub prowadzonym zajęciom. Na przykład osoba prowadząca dydaktykę chemii musi prowadzić działalność naukową w naukach chemicznych lub w dydaktyce chemii – standard nie dopuszcza tu dowolności. Takie rozwiązanie minimalizuje przypadkowość w doborze kadry, gwarantując zgodność kompetencji prowadzących z celem i specyfiką modułu kształcenia.

W standardzie sformułowano ponadto szczegółowe wymagania dotyczące studiów podyplomowych, wskazując, że mogą je prowadzić wyłącznie osoby zaangażowane w kształcenie nauczycieli na studiach pierwszego, drugiego stopnia lub jednolitych magisterskich, na kierunku tożsamym z zakresem studiów podyplomowych. W przypadku kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej dokument przewiduje dodatkowo konieczność posiadania zarówno dorobku naukowego w pedagogice lub psychologii, jak i adekwatnego doświadczenia praktycznego.

Standardy stanowią zatem jedyne przepisy w polskim porządku prawnym, które wprost formułują kwalifikacje wymagane od edukatorów nauczycieli, choć ich zakres ogranicza się głównie do dopasowania kompetencji prowadzących do specyfiki poszczególnych modułów kształcenia. W rezultacie wpływ standardów na profesjonalizację kadry akademickiej, choć istotny, ma charakter nadal fragmentaryczny, a obowiązujące regulacje nie tworzą spójnego i systemowego modelu przygotowania oraz rozwoju edukatorów nauczycieli w Polsce.

Wymagania dotyczące kwalifikacji oraz kompetencji osób prowadzących kształcenie nauczycieli podlegają również systematycznej weryfikacji w ramach ocen programowych prowadzonych przez Polską Komisję Akredytacyjną (PKA). W przypadku kierunków przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela PKA stosuje rozszerzone kryteria oceny, z których szczególne znaczenie ma kryterium 4, dotyczące

kompetencji, doświadczenia, kwalifikacji i liczebności kadry prowadzącej kształcenie oraz przyjętej polityki w zakresie jej rozwoju[102].

W ramach tego kryterium komisja ocenia przede wszystkim adekwatność kwalifikacji kadry do założeń programu studiów oraz efektów uczenia się, zwracając uwagę nie tylko na ich dorobek naukowy, ale również na kompetencje dydaktyczne, gotowość do prowadzenia zajęć w zróżnicowanych formach i językach oraz na doświadczenie praktyczne w obszarach związanych z kształceniem nauczycieli. PKA analizuje strukturę kwalifikacji osób prowadzących zajęcia oraz weryfikuje ich faktyczną zdolność do realizacji treści wymaganych przez standard kształcenia nauczycieli, w tym modułów psychologiczno-pedagogicznych, dydaktyk przedmiotowych oraz praktyk zawodowych. Szczególne znaczenie ma ocena obsady kluczowych zajęć, zwłaszcza tych, które prowadzą do osiągania przez studentów kompetencji związanych z działalnością dydaktyczną i badawczą, oraz tych, które mają przygotować absolwentów do pracy w środowisku szkolnym[103].

Ocenie podlega również stopień integracji działalności naukowej i dydaktycznej kadry akademickiej. PKA bada, w jakim zakresie nauczyciele akademiccy łączą pracę naukową z dydaktyką oraz w jaki sposób ich aktywność badawcza przenika do procesu kształcenia studentów. Istotnym elementem jest włączanie studentów w działalność badawczą jednostki, co stanowi jeden z kluczowych wyznaczników jakości kształcenia nauczycieli w rekomendacjach międzynarodowych[104].

Komisja analizuje także politykę kadrową jednostki, zwracając uwagę na jej założenia, cele oraz skuteczność. Badane są procedury doboru kadry, stosowane kryteria rekrutacji, sposoby monitorowania jakości pracy nauczycieli akademickich oraz udział interesariuszy – w tym studentów – w procesie oceny kadry. Z perspektywy profesjonalizacji edukatorów nauczycieli szczególnie istotne jest to, w jakim stopniu jednostka wykorzystuje wyniki tych ocen do planowania rozwoju kadry, podnoszenia jej kompetencji dydaktycznych i wzmacniania powiązania jej działań naukowych z praktyką edukacyjną[105].

PKA ocenia również, czy uczelnia tworzy system wspierania i motywowania kadry do doskonalenia naukowego, dydaktycznego i zawodowego. Analizie podlega między innymi udział nauczycieli akademickich w kursach, szkoleniach, stażach dydaktycznych, projektach innowacji pedagogicznych oraz awansach naukowych. W przypadku kierunków nauczycielskich szczególne znaczenie ma weryfikacja, czy jednostka zapewnia warunki umożliwiające rozwój kompetencji dydaktycznych związanych z pracą w środowisku szkolnym, zgodnie z wymaganiami określonymi w standardach kształcenia nauczycieli[106].

---

[102] Polska Komisja Akredytacyjna, Załącznik nr 2 do Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej: szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej w formule ex post (dostęp: 13.11.2025), Warszawa 2022.
[103] Tamże.
[104] Tamże.
[105] Tamże.
[106] Tamże.

Wreszcie istotnym komponentem kryterium 4 jest ocena zgodności obsady zajęć z wymaganiami określonymi w rozporządzeniu dotyczącym standardów kształcenia nauczycieli, wydanym na podstawie art. 68 ust. 3 ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Komisja weryfikuje, czy osoby odpowiedzialne za prowadzenie zajęć z pedagogiki, psychologii, dydaktyk przedmiotowych oraz praktyk zawodowych spełniają szczegółowe wymagania kwalifikacyjne dotyczące zarówno dorobku naukowego, jak i doświadczenia praktycznego. Ocena ta ma charakter systemowy i stanowi jedyny w Polsce mechanizm zewnętrznej kontroli jakości kompetencji edukatorów nauczycieli[107].

Podsumowując, warto podkreślić, że choć polski system prawny nie tworzy odrębnej kategorii zawodowej edukatora nauczycieli, kryteria stosowane przez Polską Komisję Akredytacyjną pełnią istotną funkcję weryfikacyjną, zapewniając pewien poziom adekwatności kompetencji kadry akademickiej do specyfiki kształcenia nauczycieli. Jak wskazano, oceny programowe kierunków nauczycielskich wiążą się z koniecznością przedstawiania dowodów (dokumentacji) dotyczących obsady zajęć, kwalifikacji i doświadczenia kadry oraz sposobów jej rozwoju. W rezultacie uczelnie są zobowiązane do porządkowania polityki kadrowej, precyzowania wymagań wobec osób prowadzących kluczowe moduły (w tym dydaktyki przedmiotowe i praktyki), a także do planowania działań rozwojowych kadry.

Ponadto trzeba mieć na uwadze, że negatywna ocena programowa może skutkować koniecznością wdrożenia działań naprawczych (na przykład zmian w obsadzie zajęć, wzmocnienia kompetencji dydaktycznych kadry, doprecyzowania procedur monitorowania jakości), a w konsekwencji ograniczać możliwości rekrutacyjne lub osłabiać pozycję kierunku. Z kolei pozytywne wyniki oceny i rekomendacje formułowane w raportach PKA stają się dla uczelni istotnym punktem odniesienia w doskonaleniu programu kształcenia, organizacji praktyk zawodowych oraz wzmacnianiu powiązań między dydaktyką a działalnością badawczą.

W tym sensie PKA oddziałuje na praktykę doskonalenia kadry kształcącej nauczycieli pośrednio, ale systemowo: poprzez standardy jakości, które uczelnie muszą przekładać na konkretne rozwiązania kadrowe, dydaktyczne i organizacyjne w kształceniu przyszłych nauczycieli. Jednocześnie trzeba mieć na uwadze, że mechanizmy PKA, mimo ich znaczenia, nie wyczerpują potrzeb w zakresie systemowego wspierania profesjonalizacji kadry kształcącej nauczycieli.

Pracownicy placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli

W polskim systemie oświaty funkcjonują dwie kluczowe grupy zawodowe odpowiedzialne za bezpośrednie wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli: **doradcy metodyczni** oraz **nauczyciele-konsultanci**. Choć obie pełnią funkcje doradcze, szkoleniowe i wspierające, ich status, sposób zatrudnienia oraz zakres zadań są regulowane przez odmienne przepisy.

[107] Tamże.

Doradca metodyczny jest nauczycielem, któremu kurator oświaty powierzył realizację zadań związanych ze wspieraniem zawodowym innych nauczycieli. Jego działalność obejmuje organizowanie i prowadzenie różnorodnych form doskonalenia zawodowego, udzielanie konsultacji metodycznych, wspieranie szkół we wdrażaniu zmian programowych i metodycznych, a także przygotowywanie materiałów dydaktycznych. Doradca metodyczny wykonuje te zadania w ramach publicznej placówki doskonalenia nauczycieli prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego, na podstawie dodatkowej umowy o pracę, pozostając jednocześnie nauczycielem zatrudnionym w szkole lub placówce edukacyjnej[108].

Do pełnienia tej funkcji niezbędne jest spełnienie określonych wymagań kwalifikacyjnych, w tym: posiadanie kwalifikacji wymaganych od nauczyciela w placówce doskonalenia, uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, co najmniej dobrej oceny pracy, a także wykazanie udokumentowanych osiągnięć dydaktycznych i kompetencji interpersonalnych, w tym znajomości narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych. Zadania powierzane są na okres od 1 roku do 3 lat – z możliwością przedłużenia przez kuratora oświaty, w porozumieniu z dyrektorem placówki doskonalenia oraz dyrektorem szkoły, w której doradca jest zatrudniony. Łączny wymiar zatrudnienia doradcy w szkole i placówce doskonalenia nie może przekroczyć 150% obowiązkowego tygodniowego wymiaru godzin zajęć[109].

Doradcy metodyczni działają na podstawie planu sieci doradztwa metodycznego, przygotowywanego przez kuratora oświaty. Plan ten uwzględnia liczbę nauczycieli, potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego oraz konieczność zapewnienia równego dostępu do wsparcia metodycznego na terenie województwa. Nadzór pedagogiczny nad wykonywaniem zadań doradcy sprawuje dyrektor placówki doskonalenia, uwzględniając opinie nauczycieli korzystających z pomocy[110].

Drugą kategorię pracowników placówek doskonalenia stanowi **nauczyciel-konsultant**, zatrudniony w publicznej placówce doskonalenia nauczycieli na etacie. Jego zadania obejmują realizację statutowej działalności placówki, w tym prowadzenie konsultacji metodycznych, organizowanie szkoleń, warsztatów, konferencji oraz opracowywanie materiałów wspierających rozwój zawodowy nauczycieli. Konsultant współpracuje również z innymi instytucjami oświatowymi w regionie, wspierając procesy doskonalenia oraz wdrażania zmian dydaktycznych.

Wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli-konsultantów obejmują: posiadanie kwalifikacji wymaganych od nauczyciela w placówce doskonalenia, stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego oraz minimum pięcioletni staż pracy pedagogicznej. Zadania konsultanta wynikają z przepisów oświatowych, regulaminu placówki oraz decyzji dyrektora. W odróżnieniu od doradców metodycznych nauczyciel-konsultant nie

[108] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (dostęp: 31.10.2025), Dz.U. 2019 poz. 1045 §25 ust. 1–14.
[109] Tamże.
[110] Tamże.

musi łączyć zatrudnienia w szkole ani nie podlega procedurze powierzania zadań przez kuratora oświaty[111]).

Obie te grupy zawodowe pełnią kluczową rolę w zapewnianiu jakości systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli. Jednocześnie jednak różnice w ich statusie, sposobie rekrutacji, wymogach kwalifikacyjnych i zakresie zadań odzwierciedlają złożoność i nie w pełni zintegrowany charakter polskiego systemu wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli.

4.2. Obowiązki w zakresie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Zgodnie z art. 115 ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce[112] nauczyciel akademicki zobowiązany jest do realizacji zadań dydaktycznych, badawczych lub badawczo-dydaktycznych, a także „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych". Przepis ten, choć formułuje obowiązek doskonalenia zawodowego, charakteryzuje się znaczną ogólnością.

Po pierwsze, nie precyzuje, jakie konkretnie formy podnoszenia kwalifikacji są wymagane od nauczyciela akademickiego. Po drugie, nie określa minimalnego wymiaru czasowego ani częstotliwości działań rozwojowych. Po trzecie, choć formalnie obejmuje również osoby kształcące przyszłych nauczycieli, ustawa traktuje je na równi z całą populacją nauczycieli akademickich, nie precyzując żadnych dodatkowych wymogów kompetencyjnych, praktycznych lub etycznych wynikających ze specyfiki przygotowania do zawodu nauczyciela.

W efekcie osoba kształcąca przyszłych nauczycieli nie musi posiadać ani doświadczenia w pracy w szkole, ani przygotowania pedagogicznego, ani zaawansowanych kompetencji w zakresie dydaktyki szkolnej czy mentoringu, czyli elementów, które są konsekwentnie wskazywane przez międzynarodowe organizacje (między innymi OECD, UNESCO, Komisja Europejska) jako kluczowe dla zapewniania wysokiej jakości kształcenia nauczycieli.

Warto dodać, że art. 115 ust. 5 ustawy prawo o szkolnictwie wyższym i nauce stanowi, iż „szczegółowy zakres obowiązków nauczyciela akademickiego ustala rektor"[113], co oznacza, że to wewnętrzne akty prawne uczelni definiują konkretne zadania dydaktyczne, badawcze, organizacyjne i w zakresie doskonalenia pracowników realizujących kształcenie nauczycieli. W świetle tego uregulowania to poszczególne uczelnie decydują, jak interpretować i operacjonalizować obowiązek podnoszenia kompetencji zawodowych, a także w jakim stopniu i czy w ogóle uwzględniać specyfikę roli edukatora nauczycieli.

[111] Tamże; Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (dostęp: 31.10.2025), Dz.U. 2017 poz. 59 z późn. zm.
[112] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (dostęp: 12.11.2025), Dz.U. 2018 poz. 1668, z późn. zm.
[113] Tamże.

Jak wspominano, obowiązek doskonalenia zawodowego nauczycieli akademickich zaangażowanych w kształcenie przyszłych nauczycieli wynika również z mechanizmów zewnętrznej oceny jakości kształcenia. W szczególności PKA, w ramach kryterium 4, ocenia nie tylko kwalifikacje i doświadczenie kadry prowadzącej zajęcia, lecz także to, czy uczelnia zapewnia systemowe wsparcie dla jej doskonalenia naukowego, dydaktycznego i zawodowego. Ocenie podlega między innymi uczestnictwo pracowników w szkoleniach, kursach, stażach dydaktycznych oraz innych formach podnoszenia kompetencji, a także dynamika awansów naukowych[114].

W przypadku kierunków nauczycielskich szczególny nacisk położony jest na weryfikację, czy jednostka tworzy warunki sprzyjające rozwijaniu tych kompetencji dydaktycznych, które są niezbędne do pracy w środowisku szkolnym, zgodnie z wymaganiami określonymi w obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli. Dzięki temu kryterium PKA pełni funkcję dodatkowego mechanizmu wymuszającego i monitorującego podnoszenie kwalifikacji osób kształcących przyszłych nauczycieli, uzupełniając w ten sposób ogólne regulacje ustawowe[115].

Co się zaś tyczy systemu doskonalenia nauczycieli-konsultantów i doradców-metodycznych, to kluczowym aktem prawnym regulującym tę kwestię jest ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, w której art. 6 ust. 3a stanowi: „Nauczyciel obowiązany jest doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły”[116]. Obowiązek ten obejmuje wszystkich nauczycieli, w tym także kadrę odpowiedzialną za wspieranie i rozwój zawodowy innych nauczycieli – konsultantów i doradców metodycznych zatrudnionych w publicznych placówkach doskonalenia nauczycieli. Zapis ten ma jednak charakter ramowy: nie definiuje ani obowiązkowych form doskonalenia, ani minimalnego jego wymiaru, ani też standardów jakości, jakie powinny spełniać działania rozwojowe. W praktyce oznacza to, że ustawodawca nałożył na nauczycieli obowiązek doskonalenia zawodowego, ale jednocześnie pozostawił im oraz ich pracodawcom znaczną autonomię w zakresie sposobów jego realizacji.

Uzupełnieniem przepisów Karty Nauczyciela są akty wykonawcze ministra edukacji narodowej, które doprecyzowują organizacyjne i jakościowe warunki funkcjonowania systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz instytucji odpowiedzialnych za jego realizację.

Pierwszym z nich jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, które określa zasady tworzenia, organizacji i działania tych placówek, w tym zakres ich zadań ustawowych[117]. Zgodnie z §13 do obowiązkowych zadań publicznych placówek doskonalenia o zasięgu ogólnokrajowym należy „przygotowywanie i realizacja ogólnokrajowych programów

[114] Polska Komisja Akredytacyjna, Załącznik nr 2...
[115] Tamże.
[116] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (dostęp: 31.10.2025), Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19, z późn. zm.
[117] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (dostęp: 31.10.2025), Dz.U. 2019 poz. 1045.

doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz dyrektorów szkół i placówek, zgodnie z potrzebami systemu oświaty". Ponadto rozporządzenie zobowiązuje te placówki do wspierania nauczycieli „w zakresie wynikającym z kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie edukacji"[118]. Oznacza to, że publiczne placówki doskonalenia nauczycieli pełnią rolę nie tylko organizatora działań szkoleniowych, lecz także instytucji odpowiedzialnej za adaptację nauczycieli do bieżących reform systemowych.

Drugim kluczowym aktem wykonawczym jest Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli[119]. Określa ono szczegółowe warunki i procedury przyznawania akredytacji, która pełni funkcję narzędzia zapewniania i oceny jakości działań doskonalących. Zgodnie z §3 rozporządzenia placówka może uzyskać akredytację, jeżeli „posiada kadrę o odpowiednich kwalifikacjach", oraz zapewnia, że „osoby zatrudnione w niej systematycznie i w sposób udokumentowany aktualizują swoją wiedzę merytoryczną oraz doskonalą kompetencje zawodowe, w tym w zakresie metod pracy z dorosłymi"[120]. W przepisie tym pojawia się więc jedno z nielicznych odwołań do konieczności rozwijania przez edukatorów nauczycieli kompetencji specyficznych dla edukacji dorosłych, co ma kluczowe znaczenie dla profesjonalizacji doradców metodycznych i nauczycieli-konsultantów.

4.3. Finansowanie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Kwestia finansowania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli ma kluczowe znaczenie dla możliwości realnego podnoszenia ich kompetencji. Brak dedykowanych środków finansowych, nawet przy istnieniu formalnego obowiązku doskonalenia, w praktyce ogranicza możliwości doskonalenia zawodowego.

Środki na doskonalenie zawodowe nauczycieli akademickich zaangażowanych w proces kształcenia na kierunkach nauczycielskich, reguluje ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Zgodnie z jej art. 365 pkt 1 lit. c środki finansowe na szkolnictwo wyższe i naukę przeznacza się między innymi na „rozwój zawodowy pracowników uczelni"[121]. Przepis ten ma charakter ogólny i nie wyodrębnia nauczycieli akademickich kształcących przyszłych nauczycieli jako odrębnej kategorii wymagającej szczególnego wsparcia finansowego. Środki na rozwój zawodowy wszystkich pracowników uczelni stanowią część subwencji budżetowej przyznawanej uczelniom.

[118] Tamże.
[119] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli (dostęp: 31.10.2025), Dz.U. 2018 poz. 2017.
[120] Tamże.
[121] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (dostęp: 15.11.2025), Dz.U. 2018 poz. 1668 z późn. zm.

Szczegółowe zasady kierowania nauczycieli akademickich na szkolenia, konferencje, kursy czy studia podyplomowe określają wewnętrzne akty prawne uczelni, uchwalane w ramach jej autonomii organizacyjnej na podstawie art. 23 ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce[122]. Nie wskazuje ona odrębnych regulacji dotyczących finansowania doskonalenia zawodowego edukatorów nauczycieli – kwestie te są zatem regulowane w wewnętrznych regulaminach, zarządzeniach rektora oraz uchwałach senatu. Zgodnie z art. 115 ust. 5 to rektor określa szczegółowy zakres obowiązków nauczycieli akademickich, a art. 128 nakłada obowiązek okresowej oceny, która obejmuje między innymi realizację obowiązku „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych". W praktyce oznacza to, że system finansowania rozwoju zawodowego kadry akademickiej nie przewiduje wyodrębnionych, dedykowanych środków przeznaczonych dla osób kształcących przyszłych nauczycieli.

Decyzje dotyczące skali wsparcia oraz form przeznaczania środków na doskonalenie zawodowe podejmowane są na poziomie poszczególnych uczelni, które korzystając z autonomii zagwarantowanej ustawą, kształtują własne regulaminy określające tryb i kryteria kierowania pracowników na szkolenia, konferencje czy studia podyplomowe. W konsekwencji dostęp do środków na doskonalenie zawodowe może znacznie różnić się pomiędzy instytucjami, a także pomiędzy poszczególnymi grupami pracowników w tej samej uczelni.

Ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce nie zawiera szczegółowych przepisów określających zasady finansowania doskonalenia nauczycieli akademickich. W szczególności nie wskazuje minimalnego poziomu środków, jakie uczelnia powinna przeznaczyć na ten cel, nie ustanawia priorytetowych obszarów rozwoju, które powinny być obowiązkowo wspierane, ani nie określa trybu ubiegania się o środki czy mechanizmów nadzoru nad ich wykorzystywaniem. Brak takich regulacji skutkuje znaczną różnorodnością praktyk w zakresie finansowania doskonalenia zawodowego. Podczas gdy niektóre uczelnie wyodrębniają środki umożliwiające regularne podnoszenie kompetencji dydaktycznych i dydaktyczno-badawczych, inne – koncentrując się przede wszystkim na finansowaniu działalności naukowej – mogą ograniczać dostępność środków przeznaczonych na doskonalenie zawodowe.

Konsekwencje tego stanu najbardziej ujawniają się w przypadku nauczycieli akademickich zaangażowanych w kształcenie przyszłych nauczycieli. Specyfika ich pracy wymaga bowiem stałego kontaktu z praktyką szkolną, udziału w projektach badawczych dotyczących edukacji, rozwijania kompetencji w zakresie dydaktyk przedmiotowych, mentoringu oraz kształcenia dorosłych, a także doskonalenia umiejętności związanych z projektowaniem, realizacją i ewaluacją procesu kształcenia. Obowiązujący system finansowania – pozbawiony rozwiązań uwzględniających te wymagania – nie sprzyja tworzeniu spójnego modelu profesjonalizacji edukatorów nauczycieli.

[122] Tamże.

Pracownicy publicznych placówek doskonalenia nauczycieli – o ile posiadają status nauczyciela w rozumieniu ustawy Karta Nauczyciela – podlegają ogólnym regulacjom dotyczącym finansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli. Zgodnie z art. 70a ust. 1 Karty Nauczyciela w budżetach organów prowadzących szkoły wyodrębnia się środki na dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w wysokości 0,8% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia osobowe nauczycieli[123]. Jednocześnie art. 70a ust. 2 wyraźnie wskazuje, że środki te nie obejmują finansowania publicznych placówek doskonalenia nauczycieli oraz bibliotek pedagogicznych[124]. Oznacza to, że choć nauczyciele zatrudnieni w szkołach mogą korzystać z dofinansowania w ramach puli 0,8%, to finansowanie działalności oraz zatrudnienia pracowników placówek doskonalenia odbywa się na odrębnych zasadach, a przepisy te nie tworzą systemowego mechanizmu finansowania ich własnego rozwoju zawodowego.

Art. 70a ust. 3a pkt 1 Karty Nauczyciela określa katalog form doskonalenia, które mogą być finansowane ze środków przeznaczonych na doskonalenie nauczycieli[125]. Obejmuje on koszty udziału w seminariach, konferencjach, wykładach, warsztatach, szkoleniach, studiach podyplomowych oraz innych formach doskonalenia prowadzonych przez placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie lub podmioty statutowo zajmujące się doskonaleniem zawodowym nauczycieli. Przepis ten dotyczy jednak nauczycieli szkół korzystających z dofinansowania, a nie pracowników placówek doskonalenia nauczycieli jako edukatorów nauczycieli. Regulacja ta nie tworzy więc podstaw do finansowania ich profesjonalizacji.

Kwestie finansowania samej działalności placówek doskonalenia nauczycieli reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli[126]. Zgodnie z §4 ust. 3 pkt 3 organ prowadzący placówkę zobowiązany jest zapewnić środki na jej utrzymanie oraz warunki organizacyjne i kadrowe umożliwiające realizację zadań statutowych. Przepis ten ma jednak charakter ogólny i nie precyzuje mechanizmów ani wysokości środków przeznaczanych na doskonalenie zawodowe nauczycieli-konsultantów i doradców metodycznych.

Odrębną kategorię środków stanowi finansowanie doradztwa metodycznego na poziomie województwa. Zgodnie z art. 70a ust. 5 Karty Nauczyciela w budżetach wojewodów wyodrębnia się środki przeznaczone na doradztwo metodyczne w wysokości odpowiadającej 12 400 średnich wynagrodzeń nauczyciela dyplomowanego, proporcjonalnie do liczby nauczycieli zatrudnionych w danym

[123] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (dostęp: 17.11.2025), Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19 z późn. zm.
[124] Tamże.
[125] Tamże.
[126] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. 2019 poz. 1045.

województwie[127]. Ustęp 5a stanowi, że środki te służą udzielaniu jednostkom samorządu terytorialnego dotacji przeznaczonych na finansowanie wydatków związanych z zatrudnieniem doradców metodycznych. Należy podkreślić, że są to środki dedykowane wyłącznie wynagrodzeniom doradców metodycznych, a nie ich doskonaleniu zawodowemu.

W konsekwencji obowiązujące regulacje prawne nie tworzą spójnego i bezpośredniego systemu finansowania doskonalenia zawodowego pracowników publicznych placówek doskonalenia nauczycieli. Finansowanie ich profesjonalizacji wynika pośrednio z ogólnych przepisów Karty Nauczyciela lub opiera się na decyzjach organów prowadzących placówki, co prowadzi do znacznego zróżnicowania praktyk w skali kraju. Brak jednoznacznych i dedykowanych rozwiązań prawnych sprawia, że rozwój zawodowy edukatorów nauczycieli w placówkach doskonalenia nauczycieli pozostaje w dużej mierze zależny od lokalnej polityki samorządowej oraz możliwości budżetowych poszczególnych jednostek.

4.4. Krajowe strategie i programy wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W polskiej polityce oświatowej nie funkcjonuje dokument strategiczny poświęcony wyłącznie doskonaleniu zawodowemu edukatorów nauczycieli, jednak w szeregu kluczowych strategii państwa pojawiają się zapisy dotyczące wzmocnienia kompetencji pracowników uczelni prowadzących kształcenie nauczycieli oraz pracowników placówek doskonalenia nauczycieli.

Najważniejszym dokumentem w tym obszarze jest Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (ZSU 2030)[128]. Jednoznacznie wskazuje ona, że istotnym wyzwaniem rozwojowym jest wsparcie pracowników dydaktycznych i naukowo-dydaktycznych uczelni przygotowujących przyszłe kadry uczące oraz pracowników placówek doskonalenia nauczycieli. Podkreśla konieczność rozwijania ich umiejętności posługiwania się najnowszymi teoriami pedagogicznymi i wynikami badań naukowych, nowoczesnymi metodami i technikami pracy dydaktycznej – w tym z wykorzystaniem technologii informacyjnych (ICT) i sztucznej inteligencji – a także wzmacniania ich wiedzy z zakresu formalno-prawnych uwarunkowań pracy nauczyciela oraz kompetencji doradczych i społecznych.

Strategia wskazuje również szczegółowe obszary wymagające rozwoju, takie jak metodyka zdalnego nauczania (*e-learning*, *blended learning*, platformy edukacyjne, grywalizacja, masowy otwarty kurs online (MOOC)), tworzenie i wzmacnianie sieci współpracy kadry uczącej oraz znajomość zasad edukacji włączającej. Zapisy te – choć odnoszą się szeroko do „kadry uczącej" – bezpośrednio obejmują także edukatorów nauczycieli.

---

[127] Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (dostęp: 17.11.2025), Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19 z późn. zm.

[128] Uchwała nr 195/2020 z dnia 28 grudnia 2020 r. w sprawie przyjęcia polityki publicznej „Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie" (dostęp: 10.10.2025).

Komplementarną rolę pełni Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych (PRKC), który akcentuje kluczowe znaczenie odpowiedniego przygotowania edukatorów nauczycieli w kształtowaniu kompetencji cyfrowych osób dorosłych[129]. W dokumencie podkreśla się, że skuteczna edukacja cyfrowa wymaga kadry szkoleniowej dysponującej zaawansowanymi umiejętnościami technologicznymi i dydaktycznymi, zdolnej do pracy z osobami o zróżnicowanym poziomie kompetencji i zagrożonymi wykluczeniem cyfrowym (PRKC, s. 73). Chociaż program nie jest skierowany wyłącznie do edukatorów nauczycieli, ich kompetencje cyfrowe stanowią jeden z warunków realizacji jego celów.

Znaczenie dla tej grupy zawodowej mają także zapisy Krajowego Planu Odbudowy i Zwiększania Odporności (KPO), w którym przewidziano wiele działań dotyczących modernizacji systemu szkolnictwa wyższego, cyfryzacji procesów dydaktycznych oraz wzmacniania współpracy pomiędzy edukacją a gospodarką[130]. Choć KPO nie wyróżnia edukatorów nauczycieli jako grupy docelowej, uczelnie prowadzące kształcenie nauczycielskie mogą realizować projekty obejmujące szkolenia, rozwój kompetencji dydaktycznych czy współpracę międzynarodową, co pośrednio sprzyja doskonaleniu tej grupy.

Pewne odniesienia do doskonalenia zawodowego kadry kształcącej nauczycieli zawierają również dokumenty strategiczne dotyczące szkolnictwa wyższego, w tym „Polityka naukowa państwa”[131]. Dokument ten formułuje cele wzmacniania potencjału kadry naukowej i dydaktycznej uczelni poprzez programy rozwojowe, umiędzynarodowienie kadr, inicjatywy projakościowe oraz działania podnoszące jakość dydaktyki akademickiej. Choć polityka ta nie wyróżnia edukatorów nauczycieli jako odrębnej grupy, traktuje ich jako część szeroko rozumianej kadry akademickiej objętej programami wsparcia, w tym projektami dotyczącymi innowacyjnych metod dydaktycznych, kompetencji cyfrowych czy umiędzynarodowienia.

W podobny sposób funkcjonują mechanizmy finansowane z funduszy europejskich, zwłaszcza w perspektywie finansowej 2021–2027, gdzie liczne programy wspierają rozwój dydaktyczny pracowników uczelni poprzez szkolenia, projekty modernizacji kształcenia, rozwój kompetencji cyfrowych czy wprowadzanie innowacyjnych metod dydaktycznych[132]. Najbardziej ukierunkowanym narzędziem jest konkurs „Doskonalenie kadry akademickiej w zakresie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela”, skierowany wyłącznie do uczelni prowadzących studia nauczycielskie[133]. Wnioskodawcą projektu może być jedynie uczelnia, która posiada uprawnienia do realizacji studiów pierwszego lub drugiego stopnia bądź jednolitych studiów magisterskich przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela oraz nie posiada negatywnej oceny Państwowej Komisji Akredytacyjnej

[129] Uchwała nr 24 z dnia 21 lutego 2023 r. w sprawie ustanowienia programu rządowego pod nazwą „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych” (dostęp: 11.10.2025).
[130] Krajowy Plan Odbudowy i Zwiększania Odporności (dostęp: 21.10.2025).
[131] Polityka naukowa państwa (dostęp: 21.10.2025).
[132] Fundusze Europejskie 2021–2027. Programowanie perspektywy finansowej (dostęp: 12.10.2025).
[133] Doskonalenie kadry akademickiej w zakresie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (dostęp: 12.11.2025).

w odniesieniu do tych kierunków. Takie kryterium kwalifikowalności podkreśla znaczenie jakości kształcenia nauczycieli jako warunku rozwoju kompetencji kadry, która to kształcenie prowadzi. Program umożliwia finansowanie cykli szkoleń doskonalących dla kadry akademickiej, obejmujących podnoszenie kompetencji w prowadzeniu zajęć zgodnie z aktualnie obowiązującym standardem kształcenia nauczycieli[134]. Szkolenia te dotyczą między innymi:

- nowoczesnych metod i narzędzi dydaktycznych wykorzystywanych w kształceniu nauczycieli;
- dydaktyk przedmiotowych i dydaktyk ogólnych zgodnych ze specyfiką kształcenia nauczycieli;
- projektowania i realizacji praktyk zawodowych;
- organizacji procesu kształcenia zgodnie z wymogami poszczególnych modułów standardu;
- rozwijania kompetencji komunikacyjnych, mentorskich i tutoringowych niezbędnych w pracy edukatora nauczycieli.

Projekt ten jest pierwszym w Polsce instrumentem dedykowanym wyłącznie doskonaleniu kadry akademickiej prowadzącej kształcenie nauczycieli, co stanowi ważny krok w kierunku systemowego wzmacniania jakości realizacji standardów kształcenia nauczycieli. Jednocześnie adresuje on wieloletnie postulaty środowiska akademickiego i organizacji międzynarodowych, wskazujące na konieczność profesjonalizacji roli edukatora nauczycieli oraz rozwoju kompetencji specyficznych dla pracy w programach przygotowania do zawodu nauczyciela. Program ten uzupełnia szerszą ofertę FERS i innych funduszy europejskich, które – choć mniej ukierunkowane – również wspierają rozwój dydaktyczny i cyfrowy kadry uczelni, jak na przykład programy dotyczące dydaktyki cyfrowej, innowacyjnych metod nauczania, współpracy międzynarodowej czy jakości procesu kształcenia. W połączeniu z programem „Doskonałość dydaktyczna", realizowanym przez NCBR, działania te tworzą ważny, choć nadal rozproszony system instrumentów wspierających profesjonalizację edukatorów nauczycieli.

W obszarze polityki oświatowej brak jest odrębnej strategii dotyczącej rozwoju pracowników placówek doskonalenia nauczycieli. Rządowe dokumenty i programy koncentrują się przede wszystkim na rozwoju zawodowym nauczycieli szkół, natomiast rozwój konsultantów i doradców metodycznych ujmowany jest jedynie pośrednio jako element działań modernizacyjnych wewnątrz systemu wsparcia szkół. Odniesienia do ich roli pojawiają się między innymi w kontekście programów cyfryzacji edukacji, Narodowego Programu Rozwoju Czytelnictwa czy projektów doskonalenia kompetencji kluczowych, jednak charakter tych zapisów pozostaje marginalny i niespecyficzny.

Podsumowując, krajowe strategie i programy odnoszą się do doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli przede wszystkim w sposób

[134] Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (dostęp: 12.11.2025), Dz.U. 2019 poz. 1450.

pośredni, jako element szerszych działań ukierunkowanych na rozwój „kadr uczących" oraz modernizację systemu edukacji i szkolnictwa wyższego. Brakuje natomiast instrumentów i dokumentów strategicznych, które kompleksowo i systemowo odpowiadałyby na specyficzne potrzeby tej grupy zawodowej, co ogranicza możliwości jej konsekwentnego, skoordynowanego i długofalowego wspierania.

4.5. Krajowe instytucje administracji rządowej i jednostki organizacyjne wspierające doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

System wspierania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w Polsce ma charakter rozproszony i obejmuje kilka instytucji działających na poziomie krajowym. Choć żadna z nich nie posiada mandatu ustawowego skoncentrowanego wyłącznie na edukatorach nauczycieli, ich działania w sposób pośredni lub bezpośredni wpływają na warunki rozwoju zawodowego zarówno kadry akademickiej, jak i pracowników publicznych placówek doskonalenia nauczycieli. Kluczową rolę w tym zakresie odgrywają instytucje rządowe i agencje wykonawcze: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Ośrodek Rozwoju Edukacji czy Narodowe Centrum Badań i Rozwoju.

Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) – jako organ odpowiedzialny za politykę oświatową kształtuje ogólne ramy funkcjonowania systemu doskonalenia nauczycieli, w tym poprzez nadzór nad publicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli oraz wdrażanie standardów kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. MEN wyznacza także strategiczne kierunki rozwoju kompetencji kadr edukacyjnych, czego przykładem są dokumenty o charakterze systemowym – takie jak Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 – oraz działania związane z cyfryzacją edukacji, podkreślające konieczność wzmacniania kompetencji dydaktycznych, cyfrowych i metodycznych osób uczestniczących w procesie kształcenia nauczycieli. Mimo że dokumenty te nie wyodrębniają edukatorów nauczycieli jako odrębnej kategorii zawodowej, to akcentują znaczenie rozwijania zarówno formalnych, jak i nieformalnych sieci wsparcia służących podnoszeniu jakości pracy kadry uczącej.

Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW) – poprzez akty prawne oraz polityki dotyczące jakości kształcenia, w tym regulacje odnoszące się do standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, tworzy warunki ramowe dla funkcjonowania uczelni, w których realizowana jest edukacja nauczycielska. Ważnym instrumentem polityki wspierania jakości kształcenia jest także przedsięwzięcie „Dydaktyczna inicjatywa doskonałości", finansowane na podstawie ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce[135].

Program ten, którego kolejna edycja została ogłoszona 18 czerwca 2025 roku, wspiera publiczne uczelnie zawodowe w doskonaleniu jakości kształcenia, umożliwiając im wdrażanie nowoczesnych rozwiązań dydaktycznych, rozwijanie kompetencji cyfrowych, wzmacnianie zielonej transformacji oraz podnoszenie jakości

[135] Dydaktyczna inicjatywa doskonałości (dostęp: 19.11.2025).

nauczania. W 2025 roku zwiększono jego finansowanie do 22,5 miliona złotych rocznie, co potwierdza rosnące znaczenie projakościowych mechanizmów wspierania szkolnictwa wyższego. Warunkiem uczestnictwa w programie jest między innymi brak negatywnych ocen Polskiej Komisji Akredytacyjnej oraz pozytywne wyniki monitoringu karier absolwentów, co pośrednio premiuje uczelnie oferujące wysoki poziom kształcenia, w tym również w obszarze przygotowania nauczycieli.

Finansowanie w ramach programu umożliwia zatrudnianie praktyków, modernizację infrastruktury dydaktycznej, rozwój metod nauczania i narzędzi cyfrowych oraz podnoszenie kompetencji kadry dydaktycznej, a także wspieranie studentów osiągających wyróżniające się wyniki praktyczne. W efekcie program ten wzmacnia środowisko pracy edukatorów nauczycieli, tworząc sprzyjające warunki do ich dalszego rozwoju zawodowego.

Znaczącą rolę w obszarze wzmacniania potencjału dydaktycznego uczelni odgrywa również Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (NCBiR), które realizuje wiele programów finansowanych ze środków krajowych i europejskich. Najważniejszym instrumentem projakościowym związanym bezpośrednio z rozwojem kompetencji dydaktycznych kadry akademickiej jest program „Doskonałość dydaktyczna", realizowany w ramach Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego[136]. Wspiera on uczelnie w tworzeniu lub rozwoju komórek odpowiedzialnych za jakość procesu dydaktycznego oraz w podnoszeniu kompetencji osób prowadzących zajęcia. Obejmuje szkolenia i działania służące rozwojowi umiejętności dydaktycznych, cyfrowych, projektowania uniwersalnego, pracy ze zróżnicowanymi grupami studentów, dydaktyki w językach obcych, a także kompetencji związanych z zieloną transformacją. Ponadto program tworzy przestrzeń instytucjonalną w postaci centrów doskonalenia dydaktycznego, która sprzyja systemowemu podnoszeniu jakości pracy osób zaangażowanych w kształcenie przyszłych nauczycieli.

W obszarze doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz ich wsparcia metodycznego kluczową rolę odgrywa Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE). Jest to najważniejsza instytucja rządowa odpowiedzialna za tworzenie materiałów dydaktycznych, programów szkoleniowych oraz zasobów metodycznych dla nauczycieli, w tym konsultantów i doradców metodycznych.

Szczególne znaczenie dla analizowanej grupy zawodowej ma Wydział Rozwoju Systemu Doskonalenia (WRSD), który realizuje zadania nakierowane na wzmacnianie kompetencji konsultantów, doradców metodycznych oraz kadry kierowniczej placówek doskonalenia nauczycieli i bibliotek pedagogicznych. WRSD organizuje i prowadzi formy doskonalenia w obszarze przywództwa edukacyjnego, metodyki doradczej oraz zarządzania instytucjami wspierającymi szkoły. Jednostka ta odpowiada również za promowanie i upowszechnianie działalności innowacyjnej oraz eksperymentalnej w zakresie doskonalenia nauczycieli oraz za wspieranie współpracy pomiędzy placówkami doskonalenia i bibliotekami pedagogicznymi. Do jej zadań należy także

[136] Doskonałość dydaktyczna (dostęp: 19.11.2025).

diagnozowanie potrzeb rozwojowych kadry systemu doskonalenia, współpraca z organizacjami krajowymi i międzynarodowymi działającymi na rzecz edukacji oraz prowadzenie szkoleń dla kandydatów na ekspertów do komisji awansu zawodowego nauczycieli.

Choć działania WRSD w pierwszej kolejności adresowane są do kadry placówek doskonalenia, ich zakres merytoryczny – obejmujący zarządzanie zmianą, innowacje pedagogiczne, projektowanie szkoleń, współpracę międzyinstytucjonalną czy wspieranie kompetencji metodycznych – wpisuje się bezpośrednio w rozwój kompetencji wymaganych również od edukatorów nauczycieli w szkolnictwie wyższym.

Systemowe znaczenie dla rozwoju edukatorów nauczycieli mają również krajowe instytucje realizujące programy międzynarodowej wymiany akademickiej – Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej (NAWA) oraz Narodowe Centrum Nauki (NCN). Choć ich działania nie są skierowane bezpośrednio na doskonalenie zawodowe edukatorów nauczycieli, niemniej jednak warto o nich wspomnieć bowiem umożliwiają rozwój kompetencji naukowych i zawodowych poprzez mobilność, staże, projekty badawcze i udział w międzynarodowych sieciach współpracy, co ma istotny wpływ na jakość prowadzonego przez nich kształcenia.

Podsumowując, krajowe instytucje wspierają doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli najczęściej w sposób pośredni, poprzez działania skierowane do szeroko rozumianej kadry akademickiej i edukacyjnej. W systemie brakuje instytucji, programów i instrumentów dedykowanych wyłącznie edukatorom nauczycieli, co ogranicza możliwości systemowego wzmacniania tej grupy zawodowej. Niemniej programy projakościowe (jak „Doskonałość dydaktyczna") oraz projekty Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) stanowią ważne elementy infrastruktury wspierającej ich doskonalenie, choć ich charakter nie eliminuje podstawowej luki – braku spójnej polityki narodowej w kwestii profesjonalizacji edukatorów nauczycieli.

5. System doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – analiza treści dokumentów strategicznych i instytucjonalnych

W rozdziale 5 przedstawiono wyniki analizy treści dokumentów strategicznych i instytucjonalnych dotyczących systemu doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Zawarto tu charakterystykę instytucji oraz struktury kadry odpowiedzialnej za kształcenie i wspieranie nauczycieli w regionie, omówiono zakres realizacji ustawowych obowiązków w zakresie doskonalenia zawodowego oraz zasady jego finansowania, a także zaprezentowano regionalne dokumenty strategiczne i programy wspierające procesy doskonalenia zawodowego.

5.1. Instytucje i kadra odpowiedzialne za kształcenie oraz doskonalenie nauczycieli w województwie podlaskim

Kadra zaangażowana w kształcenie wstępne oraz doskonalenie zawodowe nauczycieli w województwie podlaskim funkcjonuje w ramach zróżnicowanego systemu instytucjonalnego, obejmującego zarówno publiczne i niepubliczne uczelnie prowadzące kierunki nauczycielskie, jak i publiczne oraz niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli. Struktura tego systemu została ukształtowana przez obowiązujące przepisy, w szczególności standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela oraz regulacje zawarte w ustawie o prawie oświatowym i w aktach wykonawczych. Oceny Polskiej Komisji Akredytacyjnej potwierdzają, że podlaskie uczelnie oraz placówki doskonalenia zapewniają kadrę spełniającą wymagania formalne i merytoryczne niezbędne do realizacji tego typu kształcenia, obejmujące zarówno przygotowanie teoretyczne, jak i doświadczenie zawodowe.

W województwie podlaskim kształcenie wstępne nauczycieli prowadzą cztery uczelnie: Uniwersytet w Białymstoku, Akademia Podlaska w Białymstoku – Akademia Nauk Stosowanych, Państwowa Uczelnia Zawodowa w Suwałkach oraz Uczelnia Jańskiego w Łomży[137]. Wszystkie te instytucje oferują jednolite studia magisterskie w zakresie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zgodne ze standardami przygotowania do zawodu nauczyciela. Uniwersytet w Białymstoku dysponuje dodatkowo bogatą ofertą modułów nauczycielskich realizowanych w ramach kierunków przedmiotowych, takich jak filologia polska, filologia angielska, matematyka, fizyka, biologia czy chemia, co sprawia, że jest jedyną uczelnią w regionie kształcącą również przyszłych nauczycieli przedmiotów na kolejnych etapach edukacyjnych. Zróżnicowanie kierunków i profili kształcenia wymaga zatrudniania interdyscyplinarnej kadry obejmującej specjalistów z pedagogiki, psychologii, dydaktyk szczegółowych i dyscyplin podstawowych, a także praktyków posiadających doświadczenie w pracy w szkołach i przedszkolach.

[137] Jak wskazano wcześniej, Uczelnia Jańskiego w Łomży nie została uwzględniona w niniejszej analizie.

Zajęcia na kierunkach nauczycielskich w podlaskich uczelniach prowadzi kadra o zróżnicowanych kwalifikacjach, składająca się zarówno z nauczycieli akademickich zatrudnionych na stanowiskach badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych, jak i osób posiadające kwalifikacje pedagogiczne oraz praktyczne doświadczenie zawodowe. W kształceniu nauczycieli uczestniczą pedagodzy, psychologowie, specjaliści z zakresu edukacji włączającej, logopedzi, terapeuci pedagogiczni oraz nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych, którzy prowadzą zajęcia z dydaktyk szczegółowych, metodyki nauczania, praktyk pedagogicznych oraz innych komponentów kształcenia przewidzianych w standardach.

Udział poszczególnych grup kadry jest zróżnicowany w zależności od profilu studiów: w studiach o profilu akademickim dominują nauczyciele akademiccy z dorobkiem badawczym, natomiast w studiach o profilu praktycznym większy udział mają nauczyciele-praktycy i specjaliści związani bezpośrednio ze środowiskiem szkolnym. Wszystkie badane uczelnie podkreślają, że ich kadra regularnie uczestniczy w procesie doskonalenia zawodowego, obejmującym szkolenia z dydaktyki akademickiej, rozwój kompetencji cyfrowych, udział w projektach badawczych i edukacyjnych oraz staże w instytucjach oświatowych.

Uczelnie pełnią jednocześnie istotną funkcję w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli, oferując studia podyplomowe umożliwiające uzyskanie nowych kwalifikacji lub rozwinięcie kompetencji specjalistycznych. W ich ofercie znajdują się kierunki dotyczące przygotowania pedagogicznego, pedagogiki specjalnej, edukacji włączającej, logopedii, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka, doradztwa zawodowego, kompetencji cyfrowych czy dydaktyk przedmiotowych. Oprócz studiów podyplomowych uczelnie prowadzą liczne szkolenia, kursy i warsztaty adresowane do czynnych nauczycieli, często organizowane we współpracy z placówkami doskonalenia nauczycieli, jednostkami samorządu terytorialnego lub w ramach projektów edukacyjnych finansowanych ze środków krajowych i europejskich. Dzięki temu pełnią funkcję istotnego ogniwa łączącego kształcenie wstępne nauczycieli z ich dalszym rozwojem zawodowym.

System doskonalenia zawodowego nauczycieli funkcjonujący w województwie podlaskim stanowi integralną część ogólnopolskiego systemu wspierania rozwoju kompetencji kadry pedagogicznej, którego koordynacja na poziomie centralnym powierzona jest Ośrodkowi Rozwoju Edukacji w Warszawie. Ramy prawne tego systemu wyznaczają regulacje ogólne określone w ustawie o prawie oświatowym oraz przepisy wykonawcze, w szczególności rozporządzenie MEN w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli[138]. Dokumenty te wskazują role i zadania podmiotów odpowiedzialnych za wspomaganie szkół i przedszkoli oraz rozwój zawodowy nauczycieli, a także definiują kryteria jakości i zasady akredytacji placówek doskonalenia.

[138] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (dostęp: 19.11.2025), Dz.U. 2019 poz. 1045.

Na poziomie regionalnym i lokalnym system doskonalenia tworzy sieć zróżnicowanych instytucji, obejmujących zarówno placówki publiczne prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego, jak i placówki niepubliczne działające na podstawie stosownych zezwoleń oraz akredytacji kuratora oświaty. W województwie podlaskim do najważniejszych podmiotów publicznych prowadzonych przez Samorząd Województwa Podlaskiego należą trzy centra edukacji nauczycieli: CEN w Białymstoku, CEN w Łomży oraz CEN w Suwałkach. Jednostki te realizują zadania o charakterze regionalnym, obejmujące między innymi organizację kursów kwalifikacyjnych i doskonalących, wspieranie szkół w rozwijaniu kompetencji kluczowych uczniów, prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia oraz upowszechnianie wyników badań i dobrych praktyk edukacyjnych.

Uzupełnieniem regionalnej oferty są placówki publiczne prowadzone przez miasta na prawach powiatu: Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku (Białostockie Centrum Edukacji) oraz Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli. Jednostki te koncentrują się na doskonaleniu zawodowym nauczycieli zatrudnionych w szkołach i przedszkolach prowadzonych przez odpowiednie samorządy, zapewniając wsparcie metodyczne, szkolenia, konsultacje oraz ofertę związaną z rozwojem kompetencji zawodowych i wdrażaniem zmian programowych.

W województwie podlaskim funkcjonują także niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli, które poszerzają ofertę systemu o działania profilowane, często adresowane do określonych grup zawodowych lub specjalności. Należą do nich: Podlaski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Białymstoku (w strukturze AXONCEM Sp. z o.o.), Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli PROLEGIS oraz Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „Teczka Logopedy” w Wasilkowie. Placówki te realizują zadania ustawowe w zakresie wspomagania szkół i podnoszenia jakości pracy nauczycieli, oferując specjalistyczne szkolenia, konsultacje oraz kursy ukierunkowane na rozwój kompetencji metodycznych, diagnostycznych i terapeutycznych.

Wszystkie wymienione instytucje – zarówno publiczne, jak i niepubliczne – posiadają akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty. Akredytacja ta stanowi formalne potwierdzenie, że placówki spełniają kryteria jakości określone w art. 184 ust. 1 ustawy o prawie oświatowym, obejmujące między innymi adekwatność programu doskonalenia do potrzeb szkół i nauczycieli, właściwą strukturę kadrową, odpowiednie warunki organizacyjne oraz skuteczność podejmowanych działań (tabela 4).

Tabela 4. Struktura instytucjonalna systemu doskonalenia nauczycieli na poziomie centralnym i województwa podlaskiego

Poziom	**Organ prowadzący / założycielski**	**Podmiot / instytucja**	**Źródło finansowania**
Centralny	Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania	Ośrodek Rozwoju Edukacji	Budżet państwa (art. 70a ust. 7 KN)
Wojewódzki	Wojewoda / Kurator oświaty	Organizacja doradztwa metodycznego w województwie podlaskim - publiczne placówki doskonalenia nauczycieli: CEN w Białymstoku, CEN w Suwałkach, CEN w Łomży, MODM w Białymstoku, SODN w Suwałkach	Środki budżetu państwa, przekazywane JST (art. 70a ust. 4–6 KN)
Samorządowy	Jednostki samorządu terytorialnego (JST)	Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży Centrum Edukacji w Suwałkach	Budżety JST Środki budżetu państwa, przekazywane JST, dotyczy doradców metodycznych (art. 70a ust. 4–6 KN)
Lokalny	Miasto Białystok Miasto Suwałki	Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku Białostockiego Centrum Edukacji (MODM) w Białymstoku Suwalski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (SODN) w Suwałkach	Budżet Miasta Białystok, Środki budżetu państwa, przekazywane JST – dotyczy doradców metodycznych, (art. 70a ust. 4–6 KN) Budżet Miasta Suwałki, środki budżetu państwa, przekazywane JST – dotyczy doradców metodycznych (art. 70a ust. 4–6 KN)
Niepubliczny	Osoby fizyczne, spółki z ograniczoną odpowiedzialnością	Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli PROLEGIS Elżbieta Linowska Podlaski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Białymstoku AXONCEM Spółka z ograniczoną odpowiedzialnością Niepubliczny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli Teczka Logopedy w Wasilkowie	Środki własne, opłaty uczestników, projekty

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Kuratorium Oświaty w Białymstoku, Wykaz placówek doskonalenia nauczycieli posiadających akredytację i wstępną akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty według stanu na dzień 30 czerwca 2025 r. (dostęp: 10.11.2025).

Podsumowując, uczelnie i placówki doskonalenia tworzą razem spójny ekosystem kadrowy, w którym łączą się kompetencje naukowe, dydaktyczne i praktyczne, a interdyscyplinarność zespołów oraz stałe doskonalenie zawodowe pracowników zapewniają wysoką jakość przygotowania i rozwoju zawodowego nauczycieli

w województwie podlaskim. W efekcie region dysponuje dobrze ugruntowanym zapleczem kadrowym zdolnym do realizacji zadań związanych zarówno z kształceniem przyszłych nauczycieli, jak i z profesjonalnym wsparciem kadry pedagogicznej na poszczególnych etapach jej kariery zawodowej.

5.2. Realizacja ustawowych obowiązków i nakłady finansowe na doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w instytucjach regionu

Zgodnie z zarządzeniem rektora UwB w sprawie szczegółowego zakresu obowiązków nauczycieli akademickich[139] we wszystkich grupach pracowników – badawczo-dydaktycznych, dydaktycznych oraz badawczych – wprost wskazuje się obowiązek „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych", rozumiany jako uczestnictwo w konferencjach i seminariach, udział w szkoleniach służących rozwijaniu umiejętności dydaktycznych i naukowych, a także organizacja i udział w warsztatach wspierających wymianę doświadczeń i samodoskonalenie. Zapisy te pojawiają się w załącznikach określających obowiązki profesorów, adiunktów, starszych wykładowców, wykładowców i instruktorów.

Wprowadzenie jednakowego katalogu form doskonalenia dla wszystkich grup stanowisk świadczy o tym, że uczelnia przyjmuje perspektywę jednolitego rozwoju zawodowego całej kadry akademickiej, bez wyodrębnienia specyfiki osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli. W dokumentach tych brak również odniesień do działań typowych dla profesjonalizacji edukatorów nauczycieli, takich jak systematyczna współpraca ze szkołami, mentoring praktyk pedagogicznych czy rozwój kompetencji w zakresie dydaktyki przedmiotowej zgodnej z wymaganiami systemu oświaty.

W przypadku Akademii Podlaskiej – Akademii Nauk Stosowanych w Białymstoku podejście do kwestii doskonalenia zawodowego wynika przede wszystkim z dokumentów strategicznych. W strategii rozwoju tej uczelni na lata 2025–2030 podkreśla się znaczenie „podnoszenia kwalifikacji pracowników Uczelni" oraz „wspierania rozwoju zawodowego i naukowego pracowników" jako elementów misji i celów strategicznych instytucji[140]. Doskonalenie zawodowe edukatorów nauczycieli traktowane jest tu zatem jako część ogólnej polityki kadrowej, a nie jako odrębny i specjalistyczny obszar działalności wymagający szczególnych kompetencji.

W Państwowej Uczelni Zawodowej imienia profesora Edwarda F. Szczepanika w Suwałkach kwestie dotyczące obowiązków nauczycieli akademickich regulowane są w zarządzeniu w sprawie ustalenia szczegółowego zakresu obowiązków nauczycieli

[139] Zarządzeniem nr 62 Rektora Uniwersytetu w Białymstoku z dnia 21 lipca 2020 r. w sprawie szczegółowego zakresu obowiązków nauczycieli akademickich (dostęp: 19.11.2025).

[140] Strategia Rozwoju Akademii Podlaskiej – Akademii Nauk Stosowanych w Białymstoku na lata 2025-2030 (dostęp: 15.11.2025).

akademickich[141]. Dokument ten w sposób jednoznaczny wskazuje, że zarówno pracownicy dydaktyczni, jak i badawczo-dydaktyczni zobowiązani są do „podnoszenia swoich kompetencji zawodowych", co stanowi jeden z elementów katalogu podstawowych obowiązków każdego nauczyciela akademickiego. Podobnie jak w pozostałych analizowanych uczelniach regionu, zapis ten ma jednak charakter ogólny i nie wyróżnia specyficznych kompetencji wymaganych od edukatorów nauczycieli.

Zgodnie z art. 128 ust. 1 ustawy o szkolnictwie wyższym i nauce „nauczyciel akademicki, z wyjątkiem rektora, podlega ocenie okresowej, w szczególności w zakresie wykonywania obowiązków, o których mowa w art. 115"[142]. Tym samym ustawodawca jednoznacznie przesądza, że ocenie podlegają wszystkie elementy obowiązków nauczyciela akademickiego, w tym także wynikający z art. 115 wymóg „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych"[143]. Jednocześnie należy zauważyć, że choć zapis ten obejmuje również osoby realizujące kształcenie nauczycieli, ustawa nie precyzuje ani sposobu oceny tego obowiązku, ani kryteriów odnoszących się do specyfiki pracy na kierunkach nauczycielskich. W konsekwencji ocena okresowa – mimo że obejmuje obszar doskonalenia zawodowego – pozostaje narzędziem ujętym w kategoriach ogólnouniwersyteckich, bez wyodrębnienia lub szczególnego akcentowania wymogów właściwych dla funkcji przygotowywania przyszłych nauczycieli.

Analiza treści dokumentów regulujących ocenę okresową nauczycieli akademickich – w tym zarówno regulaminów oceny, jak i stosowanych w uczelniach arkuszy oceny okresowej – w badanych instytucjach prowadzących kształcenie nauczycieli w województwie podlaskim wskazuje, że obowiązek podnoszenia kompetencji zawodowych jest formalnie obecny we wszystkich jednostkach, choć zakres jego operacjonalizacji oraz poziom szczegółowości różnią się między uczelniami.

Na Uniwersytecie w Białymstoku zgodnie z zarządzeniem rektora w sprawie regulaminu oceniania nauczycieli akademickich[144] obowiązek doskonalenia zawodowego wynika z przepisów ustawowych i obejmuje całą kadrę akademicką. Na Wydziale Nauk o Edukacji dodatkowo pojawia się zapis dotyczący „szkoleń doskonalących przygotowanie nauczyciela akademickiego do wykonywania zadań w procesie dydaktycznym". W arkuszu oceny okresowej znajduje się część „IV. Podnoszenie kompetencji zawodowych w okresie podlegającym ocenie", w której nauczyciel akademicki wykazuje ukończone kursy, szkolenia, staże oraz inne formy samokształcenia – z przypisaniem do działalności naukowej, dydaktycznej lub organizacyjnej[145]. W Państwowej Uczelni Zawodowej w Suwałkach jednym z wyraźnie

[141] Zarządzenie nr 15/2022 Rektora z dnia 15 lutego 2022 r. w sprawie ustalenia szczegółowego zakresu obowiązków nauczycieli akademickich (dostęp: 15.11.2025).
[142] Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (dostęp: 15.11.2025), Dz.U. 2018 poz. 1668, z późn. zm.
[143] Tamże.
[144] Zarządzenie nr 25 Rektora z 20 września 2019 r. w sprawie Regulaminu okresowego oceniania nauczycieli akademickich (dostęp: 16.11.2025).
[145] Tamże.

wskazanych kryteriów oceny jest „podnoszenie kwalifikacji dydaktycznych (staże dydaktyczne, szkolenia, kursy zawodowe)”[146]. Rozwój dydaktyczny jest traktowany jako konkretna i mierzalna aktywność, którą pracownik musi udokumentować. W Akademii Podlaskiej – Akademii Nauk Stosowanych w Białymstoku nawiązanie do doskonalenia zawodowego pojawia się jako ogólny obowiązek „podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych”[147], ujęty w statucie tej uczelni.

Analiza treści zakresów obowiązków nauczycieli akademickich oraz regulaminów ocen – w tym odnoszących się do pracowników prowadzących kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela – w badanych uczelniach funkcjonujących na terenie województwa podlaskiego wskazuje, że obowiązujące rozwiązania mają charakter dość ogólny i obejmują całą kadrę akademicką, niezależnie od specyfiki realizowanych funkcji dydaktycznych. We wszystkich analizowanych instytucjach wymóg „stałego podnoszenia kompetencji zawodowych” jest wpisany w katalog podstawowych obowiązków pracowniczych. Oznacza to, że również edukatorzy nauczycieli – choć pełnią zadania wysoce specyficzne z perspektywy przygotowania do zawodu nauczyciela – są formalnie traktowani jak pozostali nauczyciele akademiccy i podlegają ogólnym regulacjom dotyczącym rozwoju zawodowego.

Jednocześnie w obowiązujących dokumentach brak jest zapisów odnoszących się *explicite* do szczególnej natury pracy edukatorów nauczycieli. Regulacje nie wskazują na konieczność rozwijania kompetencji uznawanych w literaturze przedmiotu za kluczowe dla profesjonalizacji tej grupy, takich jak zaawansowana znajomość dydaktyk przedmiotowych, umiejętności mentoringowe i tutoringowe, zdolność do prowadzenia refleksji nad własną praktyką czy pogłębiona orientacja w aktualnych uwarunkowaniach funkcjonowania systemu oświaty. W rezultacie profesjonalizacja edukatorów nauczycieli jest w regulacjach prawnych jedynie implicite wpisana w szeroką kategorię rozwoju zawodowego nauczyciela akademickiego, bez jej wyodrębnienia jako odrębnego celu polityki kadrowej uczelni.

Tym samym podlaskie uczelnie formalnie wypełniają ustawowy obowiązek zapewnienia pracownikom możliwości doskonalenia zawodowego, jednak przyjęte rozwiązania nie akcentują specyficznej roli ani potrzeb osób odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli. Choć doskonalenie zawodowe stanowi kryterium oceny okresowej, obowiązek ten jest ujmowany w sposób ogólnouniwersytecki, bez wskazania kompetencji praktyczno-pedagogicznych, które w badaniach międzynarodowych są identyfikowane jako fundamentalne dla efektywności edukatorów nauczycieli.

Jak wspominano, system doskonalenia zawodowego nauczycieli w Polsce opiera się na przepisach ustawowych i wykonawczych, które określają zarówno obowiązek nauczyciela w zakresie podnoszenia kompetencji, jak i warunki organizacyjne

[146] Załącznik nr 3 do regulaminu okresowej oceny nauczycieli akademickich w Państwowej Uczelni Zawodowej w Suwałkach (dostęp: 30.11.2025).
[147] Statut Akademii Podlaskiej w Białymstoku – Akademii Nauk Stosowanych (dostęp: 30.11.2025).

umożliwiające jego realizację. Akty te zostały szczegółowo omówione w rozdziale 4 niniejszej publikacji. Przykładem ich wdrożenia na poziomie regionalnym jest coroczny plan dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie podlaskim, stanowiący załącznik do uchwały Zarządu Województwa Podlaskiego[148] (tabela 4). Dokument ten określa:

- zakres tematyczny i specjalności kształcenia oraz doskonalenia;
- formy doskonalenia (konferencje, kursy, warsztaty, seminaria, studia podyplomowe, szkolenia online);
- wysokości środków finansowych przeznaczonych dla poszczególnych jednostek prowadzonych przez samorząd województwa, w tym trzech publicznych placówek doskonalenia nauczycieli: CEN w Białymstoku, CEN w Łomży oraz CEN w Suwałkach.

W praktyce zapisy art. 70a ust. 4–8 Karty Nauczyciela oznaczają konkretne mechanizmy finansowania i organizacji doradztwa metodycznego w regionie, w tym w województwie podlaskim:

- w ramach budżetu wojewody istnieją zabezpieczone środki finansowe, które są przeznaczone na działania doradców metodycznych;
- podział środków jest proporcjonalny do liczby nauczycieli w regionie;
- środki wojewody są przekazywane w formie dotacji dla samorządu województwa podlaskiego i docelowo do placówek doskonalenia nauczycieli w województwie podlaskim: CEN w Białymstoku, MODM w Białymstoku, CEN w Łomży, CEN w Suwałkach i SODN w Suwałkach), które zatrudniają doradców metodycznych.

Tabela 4. Plan dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa podlaskiego na rok 2025

Nazwa jednostki	**Specjalności i formy kształcenia/doskonalenia**	**Kwota na wszystkie specjalności i formy kształcenia / doskonalenia**
Centrum Edukacji Nauczycieli w Białymstoku	• zarządzanie placówką, zarządzanie zespołem, nadzór pedagogiczny, prawo oświatowe (konferencje, kursy, szkolenia) • sztuczna inteligencja, cyberbezpieczeństwo, uzależnienia cyfrowe (konferencje, seminaria, kursy) • wychowanie, profilaktyka, pomoc psychologiczno – pedagogiczna (konferencje, kursy, warsztaty) • nauczanie języków obcych (konferencje, warsztaty) • edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, innowacje pedagogiczne (konferencje, warsztaty) • promocja czytelnictwa (konferencje, warsztaty)	15 000

[148] Uchwała nr 62/1244/2025 Zarządu Województwa Podlaskiego z dnia 30.01.2025 (dostęp: 13.11.2025).

Nazwa jednostki	Specjalności i formy kształcenia/doskonalenia	Kwota na wszystkie specjalności i formy kształcenia / doskonalenia
Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach	• andragogika (studia podyplomowe) • zarządzanie placówką (konferencje) • trener myślenia krytycznego (szkolenie) • dziecko z autyzmem – budowanie relacji podczas zajęć (kurs) • diagnoza potrzeb rozwojowych (kurs) • zdrowa szkoła. O potrzebach uczniów i nauczycieli (konferencja) • *mindfulness (kurs)* • wsparcie dzieci po doświadczeniach traumatycznych przez pracę z ciałem, terapię skoncentrowaną na rozwiązaniach i zabawę (szkolenie online) • edukacja wczesnoszkolna (szkolenie, kurs) • pierwsza pomoc (kurs online) • nowoczesne technologie w edukacji (konferencja) • biblioteka pedagogiczna (szkolenie)	13 880
Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży	• nadzór pedagogiczny nad placówką oświatową (konferencja) • innowacje pedagogiczne (konferencja) • pomoc psychologiczno -pedagogiczna (warsztaty) • opieka i wychowanie (szkolenia warsztatowe) • dydaktyka przedmiotowa (szkolenia warsztatowe) • pragmatyka zawodowa (konferencja) • ocenianie (konferencja) • biblioteka (szkolenia warsztatowe)	16 800

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Uchwała nr 62/1244/2025 Zarządu Województwa Podlaskiego z dnia 30.01.2025 (dostęp: 13.11.2025).

Na stronie internetowej Kuratorium Oświaty w Białymstoku jest dostępny wykaz doradców metodycznych zatrudnionych w placówkach doskonalenia nauczycieli w województwie podlaskim ze wskazaniem ich specjalności, typu kształcenia (szkoła / placówka) oraz zakresu terytorialnego doradztwa (województwo, powiat)[149]. Razem jest ich 48.

Analiza treści dokumentów regulujących funkcjonowanie publicznych placówek doskonalenia nauczycieli w województwie podlaskim wskazuje, że kwestie związane z doskonaleniem zawodowym konsultantów i doradców metodycznych nie są ujęte w jednym, kompleksowym akcie wewnętrznym. Zagadnienie to ma charakter rozproszony – poszczególne odniesienia pojawiają się w regulaminach organizacyjnych,

[149] Zarządzenie Podlaskiego Kuratora Oświaty z dnia 28 sierpnia 2025 r. w sprawie określenia planu sieci doradztwa metodycznego na terenie województwa podlaskiego. Plan sieci doradztwa metodycznego na terenie województwa podlaskiego (dostęp: 13.11.2025).

rocznych planach pracy oraz dokumentach strategicznych, jednak żaden z nich nie tworzy spójnego systemu kształcenia i rozwoju kadry merytorycznej.

Po pierwsze, podstawowe zapisy dotyczące obowiązku podnoszenia kwalifikacji zawodowych znajdują się w regulaminach organizacyjnych analizowanych jednostek. W regulaminach organizacyjnych CEN w Łomży[150] oraz CEN w Suwałkach[151] wskazuje się, że do zadań nauczyciela-konsultanta należy „planowanie własnego doskonalenia zawodowego i podnoszenie kompetencji zawodowych". Zapisy te odwołują się do ustawowego obowiązku stałego doskonalenia oraz do wymagań akredytacyjnych, jednak pozostają ogólne i deklaratywne. Nie określają one kierunków rozwoju, zalecanych form doskonalenia ani standardów jakościowych, które powinny wyznaczać rozwój konsultantów i doradców metodycznych.

Po drugie, odniesienia do rozwoju zawodowego pojawiają się również w rocznych planach pracy. W planie pracy CEN w Łomży na rok szkolny 2024/2025 wskazano między innymi „stały rozwój osobisty i zawodowy", „doskonalenie znajomości języków obcych" oraz „pozyskiwanie specjalistów z różnych dziedzin w celu realizacji oferty"[152]. Choć te zapisy podkreślają wagę doskonalenia kompetencji, są one sformułowane na dość dużym poziomie ogólności i nie definiują profilu kompetencyjnego konsultanta czy doradcy metodycznego. Poza tym nie wskazują konkretnych działań, które jednostka uznaje za priorytetowe w zakresie doskonalenia zawodowego kadry.

Zdecydowanie bardziej rozwinięte podejście prezentuje MODM w Białymstoku. W planie pracy na rok 2024/2025, w rozdziale VI.2 („Rozwój zawodowy nauczycieli konsultantów i doradców metodycznych"), wskazano, że pracownicy systematycznie podnoszą swoje kwalifikacje, uczestnicząc w formach oferowanych przez krajowe instytucje doskonalenia nauczycieli, w tym Ośrodek Rozwoju Edukacji[153]. W dokumencie odnotowano również realizowane cotygodniowo wewnętrzne formy doskonalenia, takie jak wykłady, warsztaty i prezentacje prowadzone przez doradców MODM oraz zapraszanych ekspertów. Harmonogram tych działań znajduje odzwierciedlenie w planie nadzoru pedagogicznego Białostockiego Centrum Edukacji. W dokumentacji uwzględniono ponadto uzyskiwanie przez pracowników dodatkowych kwalifikacji, na przykład w zakresie myślenia krytycznego czy pracy z uczniami ze spektrum autyzmu, a także podejmowanie studiów z obszaru psychologii.

Istotnym źródłem informacji o rzeczywiście podejmowanych działaniach są także sprawozdania roczne. Analiza sprawozdania CEN w Łomży za rok 2023/2024[154]

[150] Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Regulamin Organizacyjny Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży (dostęp: 13.11.2025).
[151] Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Regulamin Organizacyjny Centrum Edukacji Nauczycieli w Suwałkach (dostęp: 13.11.2025).
[152] Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Plan Pracy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży na rok szkolny 2024/2025 (dostęp: 13.11.2025).
[153] Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Plan pracy Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego w Białymstoku na okres wrzesień 2024 – sierpień 2025 (dostęp: 13.11.2025).
[154] Sprawozdanie z działalności Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży w roku szkolnym 2023/2024 (dostęp: 15.11.2025).

pokazuje, że mimo stosunkowo ogólnych zapisów w rocznym planie pracy jednostka szczegółowo dokumentuje aktywności związane z rozwojem zawodowym konsultantów i doradców. Sprawozdanie zawiera liczne dane ilościowe i opisowe dotyczące uczestnictwa kadry w szkoleniach i konferencjach organizowanych przez instytucje zewnętrzne – w tym Ośrodek Rozwoju Edukacji – oraz w działaniach prowadzonych wewnętrznie. Zakres tematyczny podejmowanych form doskonalenia jest szeroki i obejmuje zagadnienia wynikające z aktualnych kierunków polityki oświatowej, kwestie dydaktyczne oraz treści przekrojowe, takie jak umiejętności diagnostyczne czy praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sprawozdanie dokumentuje również aktywność zespołową, w tym udział w spotkaniach roboczych, wymianie doświadczeń oraz inicjatywach podejmowanych w ramach funkcjonowania centrum, co sprzyja zarówno rozwojowi indywidualnemu, jak i instytucjonalnemu.

Podobne wnioski wypływają ze sprawozdania MODM w Białymstoku za rok 2023/2024[155]. W rozdziale VIII („Doskonalenie własne doradców metodycznych") wskazano, że doradcy metodyczni systematycznie uczestniczą w różnorodnych formach doskonalenia organizowanych w Polsce, co umożliwia im przekazywanie nauczycielom nowatorskich metod pracy. Podkreślono, że większość doradców oprócz kompetencji kierunkowych posiada także kwalifikacje zdobyte na kursach kwalifikacyjnych i studiach podyplomowych. Ważnym elementem są również cotygodniowe szkolenia wewnętrzne prowadzone w ramach cyklu „Doradcy doradcom". Sprawozdanie odnotowuje ponadto, że wszyscy zatrudnieni doradcy metodyczni posiadają stopień nauczyciela dyplomowanego, co potwierdza wysoki poziom ich przygotowania zawodowego.

5.3. Regionalne dokumenty strategiczne i programy wspierające doskonalenie zawodowe

„Strategia Rozwoju Województwa Podlaskiego 2030" – podstawowy dokument strategiczny regionu, przyjęty przez Sejmik Województwa Podlaskiego w kwietniu 2020 roku, wyznacza kierunki polityki regionalnej do roku 2030[156]. Strategia koncentruje się na trzech głównych celach strategicznych, wśród których edukacja pojawia się w kontekście rozwoju kapitału ludzkiego i podnoszenia kompetencji mieszkańców. Dokument podkreśla znaczenie wysokiej jakości edukacji jako czynnika rozwoju społeczno-gospodarczego regionu oraz wskazuje na potrzebę dostosowania systemu kształcenia do wymogów nowoczesnej gospodarki. Jednakże zapisy strategii odnoszą się przede wszystkim do uczniów i studentów jako beneficjentów działań edukacyjnych, a także w pewnym zakresie do nauczycieli pracujących bezpośrednio z uczniami w szkołach i przedszkolach. Nie znajdujemy w niej jednak żadnych odniesień do specyficznych potrzeb rozwojowych kadry kształcącej nauczycieli na uczelniach wyższych czy też do doskonalenia zawodowego doradców metodycznych i konsultantów. Strategia nie wyodrębnia *teacher educators* jako odrębnej grupy

[155] Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Sprawozdanie z pracy MODM w Białymstoku za rok 2023/2024 (dostęp: 15.11.2025).
[156] Strategia Rozwoju Województwa Podlaskiego 2030 (dostęp: 20.11.2025).

zawodowej wymagającej systemowego wsparcia, nie określa również mechanizmów finansowania ich rozwoju zawodowego ani nie przewiduje instrumentów monitorowania jakości ich pracy.

Regionalny program operacyjny województwa podlaskiego na lata 2021–2027, zatwierdzony przez Komisję Europejską w grudniu 2022 roku, stanowi główne narzędzie realizacji polityki rozwoju regionu ze środków unijnych[157]. W ramach priorytetu VIII „Fundusze na rzecz edukacji i włączenia społecznego" oraz działania 8.1 „Rozwój edukacji i kształcenia" przewidziano szereg interwencji mających na celu podniesienie jakości edukacji w regionie. Program obejmuje wsparcie dla edukacji przedszkolnej, kształcenia ogólnego, kształcenia zawodowego oraz doskonalenia kadry oświatowej. W dokumentach programowych znajdujemy zapisy dotyczące podnoszenia kompetencji kadr systemu edukacji na każdym jej etapie, z wyraźnym jednak zastrzeżeniem wyłączającym szkolnictwo wyższe. Działania skierowane są do nauczycieli pracujących w przedszkolach, szkołach podstawowych i ponadpodstawowych oraz do kadry zarządzającej placówkami oświatowymi.

Przewiduje się również wsparcie w prowadzeniu kształcenia w systemie online oraz podnoszeniu kompetencji w zakresie nowoczesnych metod nauczania. Jednakże ani w szczegółowym opisie priorytetów, ani w dokumentacji konkursowej nie wyodrębniono działań dedykowanych nauczycielom akademickim prowadzącym kształcenie nauczycieli, ani doradcom metodycznym jako grupie wymagającej specyficznych kompetencji andragogicznych, badawczych czy związanych z mentoringiem i coachingiem nauczycieli-praktyków.

Realizowane w ramach programu projekty edukacyjne koncentrują się na doskonaleniu kompetencji nauczycieli przedszkolnych i szkolnych w zakresie metod aktywizujących, kompetencji cyfrowych, edukacji włączającej czy doradztwa zawodowego. Projekty te, choć wartościowe z perspektywy rozwoju kadry nauczycielskiej w szkołach, nie adresują specyficznych potrzeb rozwojowych kadry kształcącej przyszłych nauczycieli. Nie przewidują również mechanizmów wspierających współpracę między uczelniami prowadzącymi kształcenie nauczycieli a placówkami doskonalenia czy szkołami ćwiczeń, która mogłaby przyczynić się do lepszego dostosowania programów kształcenia nauczycieli do rzeczywistych potrzeb praktyki edukacyjnej.

[157] Zarząd Województwa Podlaskiego, Program Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027 (dostęp: 30.11.2025).

6. Wykorzystywanie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – doświadczenia badanych osób

W tym rozdziale dokonano analizy danych zgromadzonych w toku wywiadów fokusowych z nauczycielami akademickimi, doradcami metodycznymi oraz nauczycielami-konsultantami dotyczących stanu wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w praktyce ich doskonalenia zawodowego. Analiza ta została uzupełniona informacjami zawartymi w dokumentach dostępnych na stronach internetowych instytucji zatrudniających badaną kadrę kształcącą i doskonalącą nauczycieli a także instytucji oferujących różne formy doskonalenia zawodowego (między innymi ORE). Dodatkowym źródłem danych były również indywidualne wywiady z przedstawicielami publicznej administracji oświatowej z województwa podlaskiego. Zastosowana triangulacja źródeł pozwoliła na pełniejsze i bardziej całościowe uchwycenie relacji między instytucjonalnymi założeniami dotyczącymi doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli a realnymi doświadczeniami badanych osób w tym zakresie. Analizę danych wzbogacono cytatami z wypowiedzi osób badanych, które zostały zanonimizowane zgodnie z zasadami etyki badań jakościowych. Każdej osobie biorącej udział w wywiadach przypisano kod odzwierciedlający jedynie pełnioną rolę zawodową. Zastosowano trzy kategorie kodów: NA – nauczyciel akademicki, PPD – pracownik placówki doskonalenia nauczycieli oraz LID – przedstawiciel publicznej administracji oświatowej. Kody te nie zawierają żadnych informacji umożliwiających identyfikację osób badanych; nie wskazują instytucji ani innych cech osobistych.

6.1. Obszary tematyczne i formy doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W tym podrozdziale dokonano analizy danych dotyczących głównych obszarów tematycznych i form doskonalenia zawodowego dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem tego, w jakim stopniu są one powiązane z najnowszą wiedzą teoretyczną i wynikami badań edukacyjnych.

Analiza wypowiedzi osób badanych oraz ofert szkoleniowych skierowanych do kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli pozwoliła na wyłonienie sześciu **obszarów tematycznych**, wokół których koncentruje się ich doskonalenie zawodowe: a) proces dydaktyczny, b) psychologia i wychowanie, c) *tutoring, mentoring* i *coaching w* edukacji, d) edukacja włączająca, e) edukacja międzykulturowa, f) sztuczna inteligencja, g) przepisy oświatowe.

Proces dydaktyczny

Uczestnicy wywiadów fokusowych wielokrotnie wskazywali, że istotną część ich doskonalenia zawodowego stanowiły szkolenia związane z szeroko rozumianym procesem kształcenia, obejmujące zarówno projektowanie programu zajęć, jak i dobór

metod oraz sposobów oceniania. W relacjach badanych pojawiały się odniesienia do szkoleń dotyczących projektowania sylabusów („Ostatnio to było projektowanie sylabusów" – NA, Białystok), oceniania i konstruowania narzędzi pomiaru dydaktycznego („Ocenianie w edukacji, systemy oceniania, konstruowanie narzędzi oceniania (...)" – PPD, Łomża) czy metod aktywizujących („Dość dobre szkolenie o strategiach i metodach aktywizacji (...)" – PPD, Suwałki).

Kilku rozmówców podkreśliło, że problematyka projektowania procesu kształcenia, oceniania i doboru metod jest nie tylko praktycznym obszarem ich pracy, lecz także jednym z najbardziej wymagających i dynamicznie zmieniających się elementów profesji nauczyciela i szkoleniowca. Badani zwrócili uwagę, że współczesne środowisko edukacyjne oczekuje od nich zdolności do uzasadniania stosowanych rozwiązań, pracy w oparciu o efekty uczenia się, a także umiejętności tłumaczenia nauczycielom, dlaczego określone strategie dydaktyczne są skuteczne. W tym kontekście dostęp do szkoleń z zakresu projektowania sylabusów, systemów oceniania czy metod aktywizujących oceniano jako szczególnie wartościowy. Jak zauważyła jedna z badanych:

> Dobrze, że takie szkolenia są. Człowiek może uporządkować to, co robi, zrozumieć, dlaczego pewne elementy procesu mają znaczenie. [NA, Białystok]

Z kolei kilku innych uczestników zaznaczyło, że doskonalenie zawodowe w tym obszarze tematycznym jest istotne nie tylko ze względu na rozwój własny kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, lecz także z perspektywy odpowiedzialności wobec (przyszłych) nauczycieli, o czym świadczy ta wypowiedź:

> Kompetentne, świadome projektowanie procesu kształcenia – zgodne z Krajowymi Ramami Kwalifikacji, standardami akademickimi i rosnącymi oczekiwaniami systemu edukacji – stanowi fundament odpowiedzialnej praktyki dydaktycznej i jakościowego wsparcia udzielanego nauczycielom. [LID, Białystok]

Tym samym szkolenia podejmujące tę problematykę nie były traktowane jako „uzupełniające", lecz jako kluczowy element profesjonalizacji kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.

Psychologia i wychowanie

Badani brali także udział w szkoleniach z zakresu psychologii i wychowania, w tym dotyczących między innymi funkcjonowania emocjonalnego uczniów, zarządzania klasą szkolną, problemów adaptacyjnych, kryzysów, a także komunikacji w sytuacjach trudnych. Uczestnicy wielokrotnie podkreślali, że te szkolenia odpowiadają na „najbardziej palące problemy szkół" [PPD, Suwałki]. Jedna z osób ujęła to tak:

> Ostatnio najwięcej jest tych szkoleń o uczniach w kryzysie – nauczyciele często nie wiedzą, jak reagować, więc te szkolenia są nam jako edukatorom nauczycieli po prostu konieczne. [PPD, Białystok]

W świetle najnowszych badań te obszary znajdują się w centrum światowej dyskusji o edukacji: wzrasta liczba uczniów z zaburzeniami lękowymi, depresyjnymi, z trudnościami regulacji emocji, a rola nauczyciela i osób wspierających nauczycieli coraz bardziej przesuwa się w stronę tworzenia środowiska wspierającego dobrostan[158].

Tutoring, mentoring i coaching w edukacji

Istotnym obszarem tematycznym były także szkolenia dotyczące tutoringu, mentoringu i coachingu edukacyjnego:

> Brałam udział w długim szkoleniu na temat mentoringu. [NA, Białystok]
> Dużo ostatnio uczę się o tutoringu. [PPD, Białystok]

W badaniach edukacyjnych coraz częściej podkreśla się znaczenie tutoringu jako metody indywidualnej pracy z podopiecznym (na przykład uczniem, studentem) opartej na dialogu i partnerstwie. Osoby badane podkreślały, że metoda ma też ogromne znaczenie w ich własnej pracy zawodowej:

> Tutoring pokazał mi nową rolę – nie eksperta mówiącego nauczycielom, co mają robić, tylko kogoś, kto towarzyszy im w rozwoju. [PPD, Białystok]

Obecność zagadnień związanych z tutoringiem akademickim w ofercie szkoleniowej uczelni (na przykład UwB) oraz mentoringiem w ofercie ORE dowodzi, że instytucje te dostrzegają potencjał tych metod w edukacji i zapewniają swojej kadrze dostęp do doskonalenia w tym zakresie.

Edukacja włączająca

Kolejnym ważnym obszarem tematycznym doskonalenia zawodowego, wskazywanym zarówno przez osoby badane, jak i w ofertach szkoleniowych, była edukacja włączająca. Warto podkreślić, że w ostatnich latach zagadnienia związane z edukacją włączającą stanowią przedmiot licznych badań w Europie i na świecie. Uczestnicy relacjonowali udział w szkoleniach dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, projektowania edukacyjnego czy budowania środowiska sprzyjającego uczeniu się wszystkich uczniów. Jedna z badanych stwierdziła:

> Edukacja włączająca to teraz najczęstszy temat. I nie dziwię się – nauczyciele naprawdę tego potrzebują. [PPD, Łomża]

Trzeba też odnotować, że problematyka ta występuje niemal we wszystkich ofertach doskonalenia zawodowego zarówno dla nauczycieli akademickich, jak i kadry placówek doskonalenia nauczycieli.

Edukacja międzykulturowa

Szczególnie aktualna, także w świetle badań międzynarodowych, jest problematyka wielokulturowości i doświadczeń migracyjnych uczniów. Po roku 2022 w związku

[158] Na przykład: Julia Morinaj, Tanja Held, Stability and Change in Student Well-being: A Three-wave Longitudinal Person-centered Approach, „Personality and Individual Differences" 2022, nr 185, art. 112015, DOI: 10.1016/j.paid.2022.112015.

z atakiem zbrojnym Rosji na Ukrainę system edukacji w Polsce mierzy się z napływem uczniów z Ukrainy. Osoby badane (głównie pracownicy placówek doskonalenia zawodowego nauczycieli) potwierdzają udział w licznych szkoleniach dotyczących barier językowych, adaptacji kulturowej oraz komunikacji międzykulturowej:

> Szkolenia na temat pracy z dziećmi z Ukrainy były dla nas niezbędne. To nie jest już niszowy temat, to codzienność wielu nauczycieli w regionie. Muszę mieć wiedzę, by szkolić nauczycieli w tym zakresie. [PPD, Suwałki]

Liczne szkolenia ORE oraz na uczelniach potwierdzają, że ten obszar tematyczny stał się jednym z priorytetów doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.

Sztuczna inteligencja

Badani uczestniczyli także w licznych szkoleniach związanych z technologiami edukacyjnymi i sztuczną inteligencją, na przykład:

> (...) bardzo wnikliwe i bardzo rzeczowe – czy to webinary, czy to szkolenia pod kątem cyberbezpieczeństwa, czy sztucznej inteligencji. [PPD, Suwałki]

Jak wskazywali, szkolenia te pojawiają się masowo, a po okresie pandemii stały się niezbędnym elementem przygotowania profesjonalnego doradcy metodycznego. Jednocześnie niektórzy uczestnicy krytycznie zauważali, że szkolenia te nie zawsze odwołują się do wyników badań naukowych, koncentrując się głównie na obsłudze narzędzi. Jedna z badanych stwierdziła:

> Aplikacji jest mnóstwo, ale rzadko ktoś mówi, dlaczego działają i co wynika z badań. [PPD, Białystok]

Jest to bardzo cenna uwaga, bowiem badacze podkreślają, że sama technologia nie poprawia jakości uczenia się – jej skuteczność w procesie kształcenia zależy w dużej mierze od kompetencji nauczyciela w integrowaniu narzędzi cyfrowych z celami dydaktycznymi[159].

Przepisy oświatowe

W wypowiedziach uczestników pojawiały się także odwołania do szkoleń dotyczących aspektów prawnych funkcjonowania szkół, organizacji pracy dydaktycznej – obszary pozornie „techniczne", lecz bardzo istotne, bo ściśle związane z odpowiedzialnym zarządzaniem instytucjami edukacyjnymi. Te zagadnienia były także uwzględniane w kilku ofertach doskonalenia zawodowego kadry (na przykład prawne aspekty pracy dydaktycznej szkoły wyższej; dokumentowanie i awans zawodowy nauczyciela).

W toku wywiadów fokusowych uczestnicy podkreślali, że równie istotne jak tematyka szkoleń są formy, w jakich doskonalenie jest realizowane. Wskazywali na znaczną

[159] Na przykład: Laura Menabò i inni, Promoting the Integration of Technology in Teaching: An Analysis of the Factors that Increase the Intention to Use Technologies Among Italian Teachers, „Journal of Computer Assisted Learning" 2021, nr 37(6), s. 1566–1577, DOI: 10.1111/jcal.12554.

różnorodność form organizacyjnych, w których uczestniczą – od krótkich warsztatów i szkoleń jednorazowych, przez kursy specjalistyczne i szkolenia cykliczne, po konferencje, webinary oraz studia podyplomowe:

> (…) to co zauważyłem(-am), to duża różnorodność (…) przede wszystkim konferencje, seminaria, na które jest kierowana kadra, (…) warsztaty, kursy, ale też sieci współpracy. [LID, Białystok]

Niemal wszystkie osoby badane wyrażały przekonanie, że forma szkolenia ma bezpośredni wpływ na to, w jakim stopniu wiedza teoretyczna i wyniki badań naukowych mogą zostać przyswojone, zrozumiane i wykorzystane. Zarówno nauczyciele akademiccy, jaki pracownicy placówek doskonalenia nauczycieli wysoko oceniali udział w warsztatach stacjonarnych ze względu na możliwość nie tylko poznawania nowych rozwiązań, lecz także sprawdzenia ich użyteczności w realnych warunkach pracy szkoleniowej. W wypowiedziach badanych wielokrotnie pojawiała się myśl, że to właśnie warsztaty umożliwiają „przetestowanie na sobie" określonych narzędzi i strategii, co zdaniem uczestników znacząco zwiększa szansę ich późniejszego wykorzystania w pracy z nauczycielami. Jednocześnie kilka osób zauważyło, że warsztaty są efektywne w zakresie rozwijania umiejętności praktycznych, natomiast bardzo rzadko pozwalają na analizę treści literatury naukowej czy poznanie założeń teoretycznych stojących za określonymi metodami:

> Najwięcej wynoszę z warsztatów, ale one pokazują głównie narzędzia. Jeśli ktoś chce wejść w badania, to warsztat musi mieć na to przestrzeń, a często jej nie ma. [PPD, Łomża]

Kilku badanych uczestniczyło w wielogodzinnych kursach i szkoleniach, które ich zdaniem umożliwiały bardziej pogłębioną pracę nad zagadnieniami teoretycznymi, w tym interpretację wyników badań i analizę tekstów źródłowych. Jedna z osób zwróciła uwagę:

> Jeśli jest kilka spotkań, to prowadzący wraca do teorii, podaje źródła. Jest czas, żeby coś przeczytać między zajęciami. [NA, Białystok]

W ocenie badanych to właśnie formy rozłożone w czasie najbardziej sprzyjają przyswajaniu najnowszej wiedzy naukowej, ponieważ dają przestrzeń do refleksji, czytania materiałów źródłowych i dyskusji o badaniach.

Konferencje branżowe i seminaria eksperckie były opisywane jako forma szczególnie ważna dla uzyskiwania wiedzy najnowszej, aktualnej, wynikającej z badań prowadzonych w Polsce i na świecie. Wielu uczestników podkreślało, że konferencje umożliwiają „złapanie kontaktu" z aktualnymi trendami akademickimi:

> Konferencje dają mi przegląd badań – nie tylko polskich, ale i zagranicznych. Tego nie ma na zwykłych szkoleniach. [NA, Suwałki]

Interesujące jest to, że uczestnicy często wymieniali uczestnictwo w szkoleniach online, zwłaszcza w webinarach. W ich opinii format ten jest szczególnie użyteczny do zdobywania wiedzy o teoriach i wynikach badań edukacyjnych, w tym międzynarodowych:

> Webinary są dobre do poznania teorii. Można w godzinę dostać przegląd badań, trendów, nowych raportów i to od światowych specjalistów. Ale praktyki tam nie przećwiczę. [PPD, Łomża]

Z tej wypowiedzi wynika, że szkolenia online sprzyjają poznawaniu nowych teorii, lecz są niewystarczające w obszarze rozwijania jej zastosowania w praktyce.

Kilku innych badanych uczestniczyło w krótkich formach szkoleniowych, na przykład miniwykładach, szkoleniach tematycznych, konsultacjach merytorycznych czy spotkaniach związanych ze zmianami w prawie oświatowym. Formy te oceniali jako przydatne pod względem organizacyjnym, jednak mało sprzyjające pogłębionej refleksji teoretycznej:

> Krótkie szkolenia są dobre, żeby dowiedzieć się, co nowego w przepisach, ale nie ma tam miejsca na teorię czy badania. [NA, Suwałki]

Ważną rolę w zdobywaniu wiedzy teoretycznej odgrywało również samokształcenie, które uczestnicy traktowali często jako konieczne uzupełnienie innych form doskonalenia zawodowego. Wielu badanych wskazywało, że jeśli szkolenie nie zawierało odniesień do teorii czy wyników badań, to sięgali po nie samodzielnie:

> Jak chcę wiedzieć więcej o najnowszych wynikach badań, to muszę sama doczytać. Szkolenia nie zawsze to dają, więc szukam artykułów, raportów. [PPD, Białystok]

6.2. Rodzaje, charakterystyka i aktualność źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

W tym podrozdziale przedstawiono analizę danych dotyczących rodzajów oraz aktualności źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Badanie to pozwala określić zarówno dominujące typy źródeł, jak i stopień ich aktualności oraz zgodności ze współczesnym stanem wiedzy w obszarze edukacji.

Analiza wypowiedzi uczestników wywiadów fokusowych ujawniła trzy kategorie źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli: 1) publikacje naukowe, 2) raporty edukacyjne, 3) wyniki badań własnych osób prowadzących określone formy doskonalenia. Jednocześnie respondenci wskazywali na wiele innych źródeł, które pomimo że nie zawierały odniesień do wiedzy naukowej i wyników badań, były jednak użytecznym uzupełnieniem treści szkoleniowych. Niepokoi to, że aż 11 osób badanych podkreślało, iż znaczna część kursów i szkoleń, w których uczestniczyli, nie zawierała żadnych źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.

Publikacje naukowe

Niemal wszyscy badani wskazali, że publikacje naukowe były głównym źródłem wiedzy teoretycznej oraz wyników badań przekazywanych im podczas doskonalenia zawodowego. Obejmowały one monografie naukowe, podręczniki akademickie oraz artykuły z recenzowanych czasopism, odnoszące się do określonych dziedzin lub specjalności naukowych:

> (...) szkolenia często oparte są na literaturze fachowej (...) badaniach i książkach, które uczestnicy otrzymują jako materiały dodatkowe. [PPD, Białystok]

Dobór rodzajów publikacji zależał w dużej mierze od tematyki i formy szkolenia. W przypadku zagadnień dobrze zakorzenionych w polskiej tradycji pedagogicznej sięgano po rodzime opracowania uznawane za klasyczne. Z kolei w obszarach nowych, intensywnie rozwijających się lub wprowadzanych do polskiej praktyki na podstawie doświadczeń innych krajów wykorzystywano głównie literaturę anglojęzyczną i najnowsze badania międzynarodowe. Ilustruje to ta wypowiedź:

> Podczas kursów z wychowania przedszkolnego często korzystano z klasycznych źródeł na temat pedagogiki Froebla, Montessori, natomiast w przypadku konferencji, szkoleń czy warsztatów z neuropedagogiki i nauczania włączającego pojawiło się wiele odniesień do zagranicznych publikacji i badań naukowych. [PPD, Białystok]

Kilka osób dodało, że w niektórych specjalizacjach zasób aktualnej literatury naukowej w języku polskim jest ograniczony, co wręcz wymusza korzystanie z opracowań zagranicznych. Jak wskazała jedna z badanych osób:

> Odbyłam kurs tutoringu – metody wywodzącej się z doświadczeń brytyjskich i amerykańskich, stąd też na tym kursie niemal wyłącznie odwoływano się do badań z tych krajów. [NA, Białystok]

Badani szczególnie cenili sytuacje, w których trenerzy i szkoleniowcy odwoływali się do artykułów prezentujących wyniki badań empirycznych potwierdzających skuteczność określonych metod lub rozwiązań dydaktycznych. Świadczą o tym następujące wypowiedzi:

> Prowadzący szkolenia odwołują się do rzetelnych badań naukowych, co jest szczególnie ważne w metodach terapeutycznych i ich rekomendowaniu rodzicom i dzieciom. [PPD, Łomża]

> W szkoleniach dotyczących technologii informacyjnej czy terapii często prezentowane są wyniki badań statystycznych pokazujące skuteczność narzędzi i metod, co zwiększa ich wiarygodność i pomaga uczestnikom uzasadnić zastosowanie danych rozwiązań. [PPD, Suwałki]

Zwracano również uwagę na zróżnicowany charakter danych empirycznych wykorzystywanych podczas szkoleń. Jak zauważyła jedna z badanych osób:

> Na szkoleniu były konkretne, rzetelne statystyki ilościowe oraz badania jakościowe przeprowadzone na wybranych grupach. [NA, Białystok]

W odniesieniu do poziomu naukowego źródeł wiedzy i wyników badań uczestnicy wywiadów wielokrotnie podkreślali, że szkoleniowcy, prezentując dane źródła, bardzo rzadko odwoływali się do wskaźników jakości publikacji, takich jak Impact Factor czy indeksacja w Web of Science/Scopus. W praktyce szkoleniowej częściej zwracano uwagę na reputację instytucji lub autora niż na formalne parametry bibliometryczne. Niemniej jednak w wypowiedziach badanych pojawiały się sygnały, że trenerzy odwołujący się do artykułów publikowanych w międzynarodowych czasopismach zwiększają postrzegany poziom merytoryczny szkolenia. Jedna z uczestniczek zauważyła:

> (…) najbardziej przekonujące były prezentacje, w których prowadzący pokazywali konkretne artykuły z czasopism zagranicznych – było widać, że to jest wiedza na czasie. [NA, Białystok]

Raporty edukacyjne

Raporty edukacyjne stanowiły drugą kategorię źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych wykorzystywanych w doskonaleniu zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. W wypowiedziach badanych najczęściej pojawiały się odwołania do raportów przygotowywanych przez ORE, IBE oraz ministerstwa. Wskazywano również, że podczas szkoleń nawiązywano do opracowań organizacji międzynarodowych takich jak UNICEF czy OECD. Ilustrują to następujące cytaty z wypowiedzi badanych osób:

> Podczas konferencji popularyzującej zestawy narzędzi edukacyjnych organizowanej przez ORE fundamentem były raporty ORE, raporty IBE i badania przygotowywane na zlecenie MEN-u – prowadzący bardzo często się do nich odwoływali. [PPD, Łomża]

> Podczas kursu dotyczącego pracy z klasą wielokulturową korzystano z raportów UNICEF oraz dokumentów Ministerstwa Spraw Zagranicznych. [NA, Białystok]

Dla badanych edukatorów nauczycieli ważnym elementem oceny źródeł wiedzy naukowych była renoma i wiarygodność instytucji przygotowujących raporty. Kilku badanych wskazało, że ORE, IBE, MEN czy UNESCO są dla nich gwarancją jakości prezentowanych wyników badań i rekomendacji z nich wypływających. Ponadto wiedza teoretyczna z tych dokumentów była postrzegana jako szczególnie aktualna, ponieważ zawierały one najnowsze dane porównawcze i analizy trendów globalnych. Wskazywano również, że publikacje międzynarodowe charakteryzują się wysoką jakością metodologiczną oraz rozbudowaną warstwą bibliograficzną, co dodatkowo wzmacnia ich wiarygodność:

> Źródło rządowe czy UNICEF wydają się zaufane – i według mnie były wiarygodne. [PPD, Łomża]

> Jeśli coś pochodzi z OECD lub UNESCO, to od razu budzi większe zaufanie, bo wiadomo, że to duże badania i mocne dane. [NA, Białystok]

Wyniki badań własnych osób prowadzących szkolenia

Trzecią kategorię źródeł wiedzy wykorzystywanych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli stanowiły wyniki badań własnych osób prowadzących szkolenia. Źródła te obejmowały zarówno badania naukowe prowadzone w ramach projektów krajowych i międzynarodowych, jak i diagnozy oraz analizy wdrożeniowe realizowane w praktyce szkolnej. Wypowiedzi badanych wyraźnie wskazują, że ta kategoria źródeł była odbierana jako szczególnie cenna ze względu na jej aktualność, bliskość praktyce szkolnej oraz bezpośredni związek z doświadczeniem prowadzących.

Uczestnicy wywiadów podkreślali przede wszystkim, że prowadzący szkolenia bardzo często prezentowali wyniki badań realizowanych w ostatnich latach, w tym badań dotyczących pracy szkół, funkcjonowania nauczycieli czy wdrażania określonych rozwiązań dydaktycznych. Jedna z badanych osób wskazała na unikatowy charakter tych danych:

> Prowadzący dzielili się wynikami własnych badań z kilkuletnich projektów, w których monitorowano pracę szkół i nauczycieli – to były dane, których nie znajdzie się w podręcznikach. [PPD, Białystok]

Podobne znaczenie miały badania z projektów międzynarodowych, których wyniki – zgodnie z wypowiedziami kilku osób badanych – nadawały szkoleniom bardziej empiryczny i analityczny charakter, a przy tym ujawniały zróżnicowane konteksty edukacyjne:

> Szkoleniowiec pokazał nam wyniki swoich badań z projektu europejskiego – to były twarde dane, rzetelnie zebrane, a nie tylko opinie. [NA, Suwałki]

W wielu wypowiedziach pojawiała się także refleksja, że szkolenia prowadzone przez osoby aktywnie zaangażowane w działalność badawczą – zarówno w grantach krajowych, jak i międzynarodowych – cechowały się najwyższym poziomem odniesień do wiedzy naukowej i aktualnych wyników badań. Uczestnicy wyraźnie podkreślali, że obecność badaczy-akademików lub praktyków prowadzących własne projekty badawcze przekłada się na jakość prezentowanych treści:

> Szkoleniowiec badacz jest zawsze bardziej wiarygodny. Ten nasz ilustrował zagadnienia wynikami swoich badań (...) realizowanych w ostatnich latach w szkołach z różnych regionów Polski. Aż chciało się siedzieć. [PPD, Białystok]

Charakterystyczne było również to, że część szkoleniowców udostępniała uczestnikom raporty cząstkowe, artykuły naukowe lub materiały robocze powstałe na podstawie prowadzonych badań, co umożliwiało samodzielne pogłębianie omawianych zagadnień. Ten element wielokrotnie doceniano w wywiadach:

> Po szkoleniu mogliśmy dostać fragmenty raportów albo artykuł prowadzącego. To było bardzo pomocne, bo można było wrócić do tematu i przeanalizować dane na spokojnie. [NA, Białystok]

Warto zauważyć, że ta kategoria źródeł – w odróżnieniu od klasycznych publikacji naukowych czy raportów instytucjonalnych – była odbierana jako najbardziej osadzona w bieżącej praktyce edukacyjnej:

> Te badania nie były oderwane od szkoły – one były robione w szkołach podobnych do naszych. To robiło dużą różnicę. [PPD, Białystok]

Inne źródła

Pomimo że pytanie w wywiadach dotyczyło źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych wykorzystywanych w toku szkoleń kadry, badani bardzo często odwoływali się również do innych, nienaukowych źródeł informacji, które ich zdaniem stanowiły ważne dopełnienie treści szkoleń. W ich wypowiedziach pojawiało się wyraźne przekonanie, że połączenie wiedzy naukowej z doświadczeniem praktycznym zwiększa użyteczność szkolenia i lepiej odpowiada na realne wyzwania pracy pedagogicznej.

Wśród tych źródeł wiedzy szczególne znaczenie przypisywano doświadczeniu ekspertów prowadzących szkolenia. Rozmówcy podkreślali, że praktyczna wiedza wieloletnich dyrektorów szkół, metodyków czy specjalistów pracujących w placówkach oświatowych pozwalała lepiej zrozumieć kontekst wdrażania przedstawianych rozwiązań:

> Często decydującym źródłem jest doświadczenie osób prowadzących szkolenia, którzy są praktykami. [PPD, Białystok]

Badani zwracali także uwagę na wymianę doświadczeń między uczestnikami szkoleń, która choć nie opierała się na danych naukowych, umożliwia wzajemne uczenie się sposobów radzenia sobie z codziennymi wyzwaniami. W ich ocenie tak zdobyta wiedza stanowiła istotne dopełnienie materiałów naukowych.

Inne źródła wiedzy obejmowały akty prawne i regulacje oświatowe, stanowiące dla kadry kierowniczej podstawę do interpretacji obowiązków, zadań i procedur. Jak podkreślano, „analiza aktów prawnych i rozporządzeń jest często prowadzona przez prawników i stanowi ważny element szkoleń" [PPD, Białystok] – co wskazuje na silne zakorzenienie części szkoleń w wymaganiach formalnych, a nie *stricte* badawczych.

Uzupełnieniem zasobów wiedzy zdobywanych w toku doskonalenia zawodowego były materiały dydaktyczne i narzędzia edukacyjne, przygotowywane na potrzeby szkoleń, często tworzone w ramach projektów krajowych lub europejskich. Choć nie zawsze zawierały odniesienia do literatury naukowej, to stanowiły dla badanych praktyczne źródło inspiracji i gotowych rozwiązań do wykorzystania w pracy:

> Każdy moduł kończył się przekazaniem kart pracy i innych narzędzi (…). [PPD, Suwałki]

Brak źródeł wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych

W wypowiedziach 11 osób można wyraźnie zauważyć poczucie braku „naukowego zakotwiczenia" treści szkoleniowych, a niekiedy wręcz wrażenie całkowitego oderwania zajęć od aktualnego stanu wiedzy:

> Na wielu szkoleniach nie było ani jednego odwołania do badań – wszystko było oparte wyłącznie na doświadczeniu prowadzącego. [PPD, Białystok]
> Jeśli to są szkolenia centralne, czyli organizowane na przykład przez ORE (...), to oni jeszcze się odwołują do jakichś tam badań, ale w innych (...) to ogranicza się tylko i wyłącznie do podania jakiejś tam wybranej szczątkowej informacji. [LID, Białystok]

Te osoby nie tylko mówiły o braku odniesień bibliograficznych, ale przede wszystkim braku transparentności w zakresie źródeł prezentowanej wiedzy. Część z nich podkreślała, że prowadzący nie informowali, na jakich założeniach opierają swoje rekomendacje ani czy stosowane metody mają potwierdzoną skuteczność:

> Nie było żadnych artykułów, żadnych raportów, nic. Tylko mówił, że tak się teraz robi, ale nie było wiadomo, skąd to się bierze. [PPD, Suwałki]

U niektórych badanych osób brak naukowych podstaw szkoleń rodził frustrację i poczucie niedosytu. Wskazywali oni, że w obszarach tak dynamicznie rozwijających się jak edukacja włączająca, kompetencje cyfrowe czy praca z uczniami z doświadczeniem migracji oparcie się jedynie na doświadczeniu prowadzącego jest niewystarczające. Jeden z uczestników wywiadu ujął to wprost:

> Nie mogę oprzeć swojej pracy tylko na czyimś „wydaje mi się". Potrzebuję wiedzieć, na czym to jest oparte. [PPD, Białystok]

W kilku wypowiedziach pojawiał się wręcz niepokój dotyczący jakości merytorycznej części szkoleń. Kilka osób sygnalizowało, że brak źródeł naukowych sprzyja rozprzestrzenianiu niezweryfikowanych praktyk lub tak zwanych modnych metod, bez sprawdzonej skuteczności. Jak zauważyła jedna z osób:

> Były szkolenia, które wyglądały jak powielanie mitów edukacyjnych – bez żadnych badań, bez podstaw. To trochę niepokojące. [NA, Białystok]

Ponadto badani podkreślali, że praktyka dołączania do programów, prezentacji czy materiałów szkoleniowych rozszerzonych bibliografii, linków źródłowych lub kodów QR ułatwiających dostęp do publikacji nie była powszechna. Tylko część trenerów systematycznie odwoływała się do pełnych opisów źródeł, a niekiedy bibliografie ograniczały się do pozycji ogólnych lub popularnonaukowych:

> (...) bardzo brakowało mi w niektórych szkoleniach konkretnych odwołań do raportów – mówiono, że są badania, ale nie podawano jakich. [PPD, Białystok]

Podobnie inni badani zwracali uwagę, że brak precyzyjnych odniesień bibliograficznych utrudnia dalsze pogłębianie wiedzy:

> (...) mówi się o wynikach badań, ale bez podania źródła – a ja chciał(a)bym móc to przeczytać. [NA, Suwałki]

Badani zwracali uwagę, że brak systematycznego udostępniania źródeł ogranicza możliwość krytycznej analizy omawianych treści i utrudnia późniejsze wykorzystanie wiedzy w pracy zawodowej. Nauczyciele-konsultanci podkreślali, że dostęp do materiałów źródłowych jest szczególnie istotny, gdy mają oni później powielać lub adaptować treści szkoleń w pracy z innymi nauczycielami:

> Jeśli nie mam podanych publikacji, trudno mi potem przygotować własne szkolenie albo odwołać się do czegoś rzetelnie. [PPD, Łomża]

W wielu wypowiedziach pojawiał się również wątek ograniczeń technicznych i organizacyjnych, związanych z brakiem platformy lub repozytorium, gdzie mogłyby być systematycznie gromadzone i udostępniane źródła wykorzystywane podczas szkoleń. Część badanych sugerowała, że takie rozwiązanie zwiększyłoby przejrzystość oferty oraz umożliwiłoby łatwiejszy dostęp do aktualnych wyników badań. Jak podsumowała jedna z osób:

> (...) gdybyśmy mieli jedno miejsce z literaturą polecaną przez szkoleniowców, dużo mniej czasu tracilibyśmy na szukanie. [NA, Białystok]

6.3. Sposoby wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Analiza wywiadów fokusowych oraz analiza treści dokumentów pozwoliła wyłonić kilka sposobów, za pomocą których wiedza teoretyczna i wyniki badań edukacyjnych były włączane do praktyki doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Należą do nich: a) transmisja wiedzy i wyników badań, b) wykorzystywanie wyników badań do rozwiązywania realnych problemów praktycznych, c) implementacja rezultatów projektów badawczych i wdrożeniowych, d) analiza studiów przypadków, e) modelowanie praktyk opartych na dowodach naukowych, f) praca własna uczestników inspirowana literaturą naukową.

Transmisja wiedzy i wyników badań

Jednym z najczęściej stosowanych sposobów było bezpośrednie odwoływanie się do literatury naukowej, teorii edukacyjnych oraz aktualnych wyników badań. Uczestnicy wywiadów podkreślali, że prowadzący zajęcia wprowadzali kluczowe koncepcje pedagogiczne lub teorie uczenia się dorosłych jako punkt wyjścia do omawiania bardziej praktycznych zagadnień. Seminaria, warsztaty i webinaria często rozpoczynały się od przeglądu podstaw teoretycznych odnoszących się do tematyki realizowanych zajęć:

> Moduły szkoleniowe zaczynają się od wprowadzenia teoretycznego opartego na literaturze i badaniach naukowych, które są następnie ilustrowane przykładami praktycznymi. [NA, Białystok]

Badani wskazywali, że teorie były przedstawiane w formie syntetycznych modeli, definicji i klasyfikacji, które następnie stanowiły ramę interpretacyjną dla dalszych zadań:

> Prezentacje prowadzących, bogate w przystępne dane, obrazy i infografiki, pomagają zrozumieć trudne tematy (na przykład uzależnienie od smartfonów), co umożliwia lepsze przyswojenie wiedzy i późniejsze jej przekazywanie innym. [NA, Suwałki]

W szkoleniach dotyczących pracy metodą projektu pojawiały się odwołania do konstruktywistycznych koncepcji uczenia się, natomiast w szkoleniach z zakresu edukacji włączającej przywoływano podstawy teoretyczne związane z paradygmatem inkluzyjnym, teorią różnorodności czy koncepcją uniwersalnego projektowania uczenia się (Universal Design for Learning – UDL).

Wykorzystywanie wyników badań do rozwiązywania realnych problemów praktycznych

Drugim sposobem wskazywanym przez uczestników wywiadów była interpretacja wyników badań edukacyjnych w sposób odnoszący je do rzeczywistych problemów szkolnych i zawodowych. Prowadzący zajęcia prezentowali wyniki badań z komentarzem wyjaśniającym ich praktyczne implikacje – wskazywali na przykład, jak wyniki badań nad kompetencjami przyszłości przekładają się na potrzebę modyfikacji metod pracy podczas zajęć lub jak dane empiryczne dotyczące trudności uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpływają na dobór narzędzi dydaktycznych. Wyniki badań były zatem prezentowane nie jako abstrakcyjny dodatek, lecz jako materiał służący analizie praktyk pedagogicznych, planowaniu interwencji czy uzasadnieniu wyboru określonych metod pracy:

> (...) prowadząca pokazała nam wyniki badań dotyczące motywacji uczniów, a potem omawiałyśmy, co to znaczy dla pracy nauczyciela na lekcji i jakie zmiany można wprowadzić. [PPD, Białystok]

Takie podejście było szczególnie widoczne w obszarach, w których praktyka edukacyjna wymaga aktualnych danych empirycznych, na przykład w pracy z uczniami ze zróżnicowanymi potrzebami edukacyjnymi lub w działaniach profilaktycznych.

Implementacja rezultatów projektów badawczych i wdrożeniowych

Istotnym sposobem włączania wiedzy naukowej do szkoleń było korzystanie z narzędzi, scenariuszy i materiałów dydaktycznych powstałych w ramach krajowych lub międzynarodowych projektów badawczych. Z wypowiedzi badanych wynika, że część prowadzących zajęcia brała udział w projektach edukacyjnych realizowanych przez instytucje badawcze, co umożliwiało przeniesienie rezultatów tych projektów do programów szkoleniowych – przedstawiali konkretne narzędzia ewaluacyjne, diagnozy, karty obserwacji, zestawy ćwiczeń lub materiały multimedialne wypracowane podczas projektów badawczych finansowanych ze środków krajowych lub europejskich:

> Te badania były, te badania nam przekazano, a jednocześnie przekazywano narzędzia do diagnozowania tych kompetencji twórczych. [NA, Białystok]

Uczestnicy podkreślali, że materiały te są postrzegane jako szczególnie wartościowe, ponieważ zostały opracowane na podstawie rzetelnych badań oraz były testowane w warunkach szkolnych.

Analiza studiów przypadków

Sposobem często stosowanym przez prowadzących zajęcia była praca ze studiami przypadków – zarówno autentycznymi, jak i opracowanymi specjalnie na potrzeby szkoleń. Analizy przypadków były konstruowane w taki sposób, aby odzwierciedlały problemy opisywane w literaturze naukowej, a jednocześnie pobudzały uczestników do refleksji nad ich własną praktyką zawodową. W wypowiedziach badanych pojawiały się przykłady zadań, w których uczestnicy mieli porównać własne doświadczenia z wnioskami z badań, zdiagnozować problem na podstawie podanego studium przypadku lub zaplanować interwencję dydaktyczną zgodną z aktualną wiedzą naukową na temat rozwoju uczniów, neurodydaktyki czy oceniania kształtującego.

Studia przypadków pełniły funkcję pomostu między teorią a praktyką – szczególnie w sytuacjach, w których wiedza naukowa przedstawiała rozwiązania ogólne, a zadaniem prowadzących było ich adaptowanie do zróżnicowanych warunków szkolnych:

> (...) *case studies* pozwalały zobaczyć, jak teoria działa w praktyce, a nie tylko w podręcznikach. [NA, Białystok]

Modelowanie praktyk opartych na dowodach naukowych

W niektórych typach szkoleń obserwowano stosowanie metody modelowania praktyk opartych na dowodach naukowych. Polegała ona na tym, że prowadzący nie tylko prezentowali wyniki badań, ale także demonstrowali konkretne działania dydaktyczne, które wynikały z tych badań. Na przykład:

> (...) w szkoleniach z zakresu edukacji włączającej prowadzący pokazywali, jak stosować zasady UDL w planowaniu lekcji, natomiast w szkoleniach dotyczących motywacji uczniów prezentowali strategie wzmacniania autonomii i sprawstwa, odwołując się do teorii samostanowienia. [NA, Białystok]

Takie modelowanie było szczególnie cenione przez uczestników, ponieważ umożliwiało im zaobserwowanie, jak abstrakcyjne koncepcje teoretyczne przekładają się na konkretne działania edukacyjne. W tym sensie szkoleniowcy stawali się nie tylko osobami przekazującymi wiedzę, ale również praktykami pokazującymi, jak ją stosować.

Praca własna uczestników inspirowana literaturą naukową

Część szkoleniowców integrowała wiedzę naukową poprzez zadania refleksyjne, które wymagały od uczestników analizy własnych działań w świetle literatury przedmiotu. Uczestnicy otrzymywali fragmenty artykułów, definicje pojęć lub wyniki badań i byli proszeni o odniesienie ich do sytuacji ze swojej praktyki. Badani wskazywali, że:

(...) to było momentami wymagające, ale pozwalało zastanowić się, co naprawdę robimy na zajęciach i czy to jest zgodne z wiedzą naukową" [PPD, Suwałki].

W wielu przypadkach praca ta przyjmowała formę dziennika refleksji, analizy porównawczej, autorefleksji nad procesem nauczania lub dyskusji w grupach. Badani podkreślali, że takie działania pomagały im „zobaczyć teorię w działaniu" i lepiej zrozumieć, jak różne koncepcje pedagogiczne przekładają się na ich decyzje zawodowe.

6.4. Czynniki ułatwiające i utrudniające wykorzystywanie wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli

Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że wykorzystywanie wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli jest zjawiskiem złożonym, uwarunkowanym zarówno czynnikami instytucjonalnymi i organizacyjnymi, jak też indywidualnymi kompetencjami szkoleniowców oraz oczekiwaniami uczestników szkoleń. Co istotne, niemal wszystkie czynniki identyfikowane przez badanych jako sprzyjające temu procesowi pojawiały się również w roli barier – w zależności od kontekstu instytucjonalnego, zasobów kadry, sposobu organizacji szkoleń, a także indywidualnych kompetencji i doświadczeń szkoleniowców. W związku z tym w niniejszym podrozdziale prezentujemy je łącznie, podkreślając ich wzajemne przenikanie się oraz zmienny charakter, który sprawia, że te same czynniki mogą pełnić zarówno funkcję wsparcia, jak i bariery w procesie doskonalenia zawodowego.

Kompetencje interpretacyjne i badawcze szkoleniowców

Jednym z kluczowych wątków pojawiających się w wypowiedziach kadry była kwestia kompetencji interpretacyjnych i badawczych osób prowadzących szkolenia. Badani relacjonowali, że prowadzący posiadający duże doświadczenie badawcze lub akademickie znacznie częściej przekazują treści oparte na danych empirycznych. Posiadają oni umiejętność krytycznego doboru źródeł, prezentowania wyników badań w sposób uporządkowany oraz wskazywania ich aplikacyjności. Uczestnicy opisują takich szkoleniowców jako posługujących się „językiem badań" w sposób naturalny i spójny z praktyką dydaktyczną. W tym kontekście warto przytoczyć następującą wypowiedź:

Wielu z nas, którzy sami prowadzimy badania, zwyczajnie nie wyobraża sobie szkolenia bez pokazania danych. Jeżeli pracuję nad projektem dotyczącym kompetencji nauczycieli, to naturalne jest, że na szkoleniu pokazuję wyniki, odwołuję się do metodologii, wskazuję ograniczenia. To część mojego warsztatu. Tak samo jest na innych szkoleniach. [NA, Białystok]

Kilka osób badanych zwróciło jednak uwagę, że nie wszyscy szkoleniowcy posiadają wystarczające przygotowanie w zakresie krytycznej analizy wyników badań, interpretacji danych czy oceny jakości źródeł naukowych. W związku z tym w toku takich szkoleń prowadzący korzystali wyłącznie z opracowań wtórnych, prezentacji przygotowanych

przez instytucje lub materiałów „gotowych", bez samodzielnego sięgania do pierwotnych publikacji. Jedna z badanych osób tak to opisywała:

> Często na szkoleniach (...) dostajemy gotowe prezentacje czy materiały z [XXX – nazwa usunięta ze względu na anonimizację danych] albo innych projektów. [PPD, Suwałki]

Presja czasu i wymogi projektowe

Kolejnym ważnym czynnikiem warunkującym włączanie najnowszych teorii i wyników badań do programów doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli była presja czasu i wymogi projektowe, w ramach których dane formy są realizowane. Badani dość często podkreślali, że liczba godzin na dany moduł/kurs/szkolenie jest bardzo ograniczona, co powoduje pomijanie przez prowadzących niektórych treści. Jak zauważyła jedna z badanych osób:

> Często jest tak, że szkoleniowiec ma 6 godzin na bardzo rozbudowany temat. Instytucja oczekuje konkretnego efektu, a uczestnicy chcą konkretnych narzędzi. W takiej sytuacji teoria i badania schodzą na drugi plan – są co najwyżej tłem, o którym się wspomina, ale bez czasu na głębsze omówienie. [PPD, Łomża]

W wypowiedziach badanych pojawiały się również odniesienia do kryteriów wyboru ofert szkoleniowych przez instytucje zatrudniające kadrę kształcąca i doskonalącą nauczycieli. Zwracano uwagę, że w zamówieniach publicznych i programach projektów finansowanych ze środków zewnętrznych rzadko *explicite* formułuje się wymóg włączania do programu aktualnej wiedzy naukowej:

> W specyfikacjach przetargowych czy opisach projektów jest zapis o „praktycznych umiejętnościach", „narzędziach", „innowacyjnych formach pracy", a mniej o tym, że szkolenie ma być oparte na aktualnej literaturze czy wynikach badań. To też ustawia priorytety szkoleniowców. [NA, Białystok]

Z drugiej zaś strony badani wskazywali też przykłady instytucji (na przykład ORE, uczelni, kuratoriów), które wyraźnie oczekuje od trenerów odwołań do literatury naukowej i danych empirycznych. W wywiadach pojawiały się przykłady konferencji i szkoleń, w których wymagano od prelegentów wskazania podstaw teoretycznych i źródeł naukowych, co – jak wskazywali badani:

> mobilizowało ich z pewnością do sięgnięcia głębiej niż tylko własne doświadczenie [PPD, Białystok].

Oczekiwania uczestników i rozumienie „praktyczności" szkoleń

Istotnym czynnikiem warunkującym włączanie do programów ofert doskonalenia najnowszych teorii i wyników badań edukacyjnych okazały się również oczekiwania samych uczestników szkoleń. W wielu wypowiedziach pojawiał się obraz nauczycieli akademickich i kadry kierowniczej, którzy przychodzą na szkolenia „po konkret", rozumiany głównie jako gotowe rozwiązania, scenariusze, narzędzia i przykłady do natychmiastowego użycia:

> Z mojego doświadczenia wynika, że jak szkoleniowiec dużo mówi o teoriach czy badaniach, to uczestnicy zaczynają być zniecierpliwieni. Pytają: „A jak ja mam to zrobić jutro na moim szkoleniu?". To zmusza do skracania części teoretycznej. [PPD, Białystok]

W innych wypowiedziach pojawiały się także głosy, że coraz więcej uczestników szkoleń, w tym nauczycieli-praktyków, oczekuje podczas nich odwołań do najnowszej literatury i wyników badań naukowych:

> Kiedy szkoleniowiec pokazuje nam wyniki badań dotyczących skuteczności różnych form oceniania, widzę, że to innych zatrzymuje. Zaczynają pytać: „Dlaczego ja tego nie wiedziałam wcześniej?". To nie jest sucha teoria, tylko coś, co bezpośrednio dotyka praktyki. [PPD, Suwałki]

W tym sensie oczekiwanie „praktyczności" szkoleń może być zarówno barierą (jeżeli jest rozumiane jako rezygnacja z komponentu teoretyczno-badawczego), jak i czynnikiem sprzyjającym (jeżeli prowadzi do integracji teorii i badań z konkretnymi przykładami dydaktycznymi, a nie do ich eliminacji). Decydujące okazują się tutaj kompetencje szkoleniowców, ich umiejętność „przekładu" wyników badań na język praktyki oraz budowania mostów między teorią i praktyką.

Dostępność źródeł teorii i wyników badań naukowych

W wypowiedziach wielu badanych osób powracał również wątek dostępności i standardów cytowania źródeł teorii i wyników badań naukowych wykorzystywanych w programach szkoleń. Z jednej strony wskazywano na obecność podczas szkoleń odwołań do publikacji naukowych, raportów i materiałów badawczych opracowywanych przez krajowe i międzynarodowe instytucje edukacyjne, z drugiej – sygnalizowano brak źródeł tych publikacji w programach szkoleń, sylabusach czy materiałach udostępnianych uczestnikom. Część osób zwracała uwagę, że nawet jeśli szkoleniowcy opierają się na badaniach, nie zawsze jest to dla uczestników widoczne:

> My wiemy, że to pochodzi z badań, ale na slajdzie nie ma nazwiska autora, nie ma tytułu raportu. [PPD, Suwałki]

Jednocześnie w wywiadach wskazywano również na pozytywne przykłady systemowego włączania bibliografii do programów szkoleń, co – jak podkreślali badani – znacząco ułatwiało im możliwość samodzielnego pogłębiania wiedzy oraz weryfikowania przedstawionych treści:

> Po każdym module dostawaliśmy listę publikacji, z których prowadzący korzystał. To bardzo pomagało – można było wrócić do źródła, samemu przeczytać artykuł, zobaczyć, jak były robione badania. [NA, Białystok]

Nadmierne odwoływanie się do źródeł zagranicznych

Szczególnie w przypadku szkoleń silnie osadzonych w źródłach zagranicznych dla kilku badanych barierą okazywało się ich niewystarczające odniesienie do polskich realiów edukacyjnych, obejmujących zarówno uwarunkowania techniczne,

jak i organizacyjne. Jak wskazywali, nadmierne odwoływanie się do literatury i przykładów zagranicznych prowadziło do poczucia ograniczonej użyteczności przedstawianych treści. Podkreślano przy tym, że „wiedza powinna być przekazywana w sposób uwzględniający polskie realia edukacyjne" [PPD, Białystok], tak aby możliwe było jej praktyczne zastosowanie w codziennej pracy zawodowej.

Jednocześnie część badanych zwracała uwagę, że odpowiednio dobrane i umiejętnie przedstawione źródła zagraniczne mogą stanowić istotny czynnik sprzyjający podnoszeniu jakości szkoleń. W takich przypadkach były one postrzegane jako wartościowe rozszerzenie perspektywy, umożliwiające poznanie aktualnych trendów międzynarodowych, nowych metod pracy czy innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych – pod warunkiem, że prowadzący wskazywał, w jaki sposób można je adaptować do polskich warunków edukacyjnych.

6.5. Praktyczna użyteczność wiedzy teoretycznej i wyników badań naukowych dla własnej praktyki dydaktycznej kadry

Wyniki analizy materiału empirycznego wskazują, że wiedza teoretyczna oraz wyniki badań naukowych prezentowane w toku szkoleń pełniły w doświadczeniu uczestników wiele wzajemnie powiązanych funkcji, istotnych dla jakości ich własnej pracy dydaktycznej z nauczycielami i studentami. Z wypowiedzi wynika, że teoria – rozumiana zarówno jako aparat pojęciowy, jak i jako zbiór aktualnych ustaleń badawczych – stanowi dla szkoleniowców nie tylko „podstawę merytoryczną", lecz przede wszystkim narzędzie profesjonalnego myślenia i działania, umożliwiające interpretację złożonych sytuacji edukacyjnych, uzasadnianie rekomendowanych praktyk, budowanie własnej wiarygodności oraz świadome zarządzanie rozwojem zawodowym.

Na potrzeby analizy wyróżniono cztery nadrzędne funkcje, które teoria pełni w praktyce dydaktycznej kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli: a) aktualizującą, b) legitymizującą i wzmacniającą wiarygodność, b) interpretacyjną oraz d) projektującą, umożliwiającą przekład treści naukowych na konkretne (przyszłe) działania dydaktyczne.

Funkcja aktualizująca

Osoby badane wskazywały, że wiedza teoretyczna zdobywana podczas doskonalenia zawodowego umożliwia im systematyczne aktualizowanie posiadanych kompetencji, co ma kluczowe znaczenie dla jakości ich pracy z nauczycielami i studentami. Wskazywano, że wyniki badań naukowych prezentowane podczas szkoleń pozwalały „odświeżać" i „doprecyzowywać" wiedzę, która mimo lat doświadczenia zawodowego wymaga stałej odnowy, by zachować spójność z aktualnym stanem wiedzy:

> To było dla mnie bardzo cenne, bo pozwoliło odświeżyć tę moją wiedzę naukową. [NA, Białystok]

Badani podkreślali, że poznawanie nowych teorii i wyników badań podczas doskonalenia zawodowego umożliwia im utrzymywanie adekwatnego poziomu

kompetencji w obliczu ciągle zmieniających się wymagań dydaktycznych, metodycznych i społecznych:

> Jeśli ja uczestniczę w takim szkoleniu, nabieram świadomości, jak powinna wyglądać współczesna edukacja, jakie zmiany jej towarzyszą, jaki jest cel, jak to wygląda na przykład w innych krajach, jakie są tendencje. [PPD, Białystok]

Jest to szczególnie istotne w pracy z nauczycielami, którzy oczekują od szkoleniowców wysokiego poziomu kompetencji merytorycznych i aktualnej wiedzy.

Funkcja legitymizująca

Drugim istotnym wątkiem pojawiającym się w wypowiedziach badanych było przekonanie o kluczowej roli badań naukowych w budowaniu ich profesjonalnej wiarygodności. Badani podkreślali, że w pracy dydaktycznej nie wystarczy posługiwać się osobistym doświadczeniem – konieczne jest odwoływanie się do danych empirycznych, które pozwalają uzasadniać rekomendowane praktyki i odróżniać rzetelne metody od tych o wątpliwej podstawie:

> Nie mogę mówić studentom, że powinni robić coś tak a tak, bo mi się tak to widzi. Potrzeba konkretnych danych. [NA, Białystok]

> Myślę, że my wykorzystujemy i często nawet kopiujemy pewne dane z tych szkoleń [przp. – MKW] i bezpośrednio wrzucamy do swoich szkoleń, dlatego że twarde dane unaoczniają pewne problemy i potwierdzają istotność tego szkolenia, które prowadzimy. [PPD, Białystok]

Ponadto trzech badanych wskazało, że posiadanie dostępu do najnowszych wyników badań umożliwia im zajęcie jednoznacznego stanowiska wobec praktyk pseudonaukowych, krytyczne odnoszenie się do modnych trendów edukacyjnych i wskazywanie uczestnikom ich własnych szkoleń na granice odpowiedzialnego stosowania określonych metod czy technologii edukacyjnych:

> Sporo teraz w Internecie jest tych nowinek, jedną nawet się zachłysnęłam, ale (...) badania pokazują coś innego. [NA, Białystok]

Funkcja interpretacyjna

Dla wielu badanych teoria i wyniki badań poznawane w toku doskonalenia zawodowego stanowiły narzędzie pomagające im w interpretowaniu sytuacji pojawiających się w codziennej pracy dydaktycznej i szkoleniowej. Badani podkreślali, że wyniki badań „otwierają oczy" na znaczenie czynników, które w praktyce mogą być intuicyjnie pomijane lub interpretowane zbyt wąsko:

> Pokazywanie tych badań było raczej po to, żebyśmy mieli świadomość, jaki jest stan faktyczny i w jakim kierunku zmierza edukacja. [PPD, Łomża]

Z perspektywy badanej kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli teoria pełni zatem funkcję mapy poznawczej – porządkuje wiedzę o procesach edukacyjnych, umożliwia identyfikowanie problemów oraz włączanie różnych perspektyw teoretycznych do analizy trudnych sytuacji dydaktycznych. Badani podkreślali, że dzięki

wynikom badań łatwiej jest im czytać kontekst pracy nauczycieli, rozumieć źródła ich trudności, a także wspierać ich w procesie refleksyjnego doskonalenia.

Funkcja projektująca

Kilku badanych wskazało na praktyczną użyteczność teorii i wyników badań w projektowaniu i realizowaniu ich własnych zajęć. Badani wielokrotnie podkreślali, że wiedza naukowa ma dla nich wartość nie tyle abstrakcyjną, ile operacyjną. Pozwala im tworzyć zajęcia, które łączą elementy teoretyczne z konkretnymi rozwiązaniami metodycznymi oraz narzędziami pracy:

> Praktyczna użyteczność teorii jest największa wtedy, kiedy jest ściśle powiązana z metodami i konkretnymi zastosowaniami w pracy dydaktycznej. [PPD, Łomża]

Osoby badane podkreślały, że teorie i wyniki badań naukowych stanowią dla nich cenny zasób umożliwiający konstruowanie argumentów dydaktycznych, uzasadnień doboru metod czy modeli postępowania prezentowanych uczestnikom szkoleń.

Badane osoby zaangażowane w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli wskazywały też przykłady praktycznych zastosowań wiedzy teoretycznej i wyników badań zdobytych w toku doskonalenia zawodowego. Wdrażanie nowych treści nie odbywało się przy tym wyłącznie w ramach doraźnych, incydentalnych prób, lecz bardzo często przybierało postać systematycznego, konsekwentnego wykorzystywania poznanych koncepcji, metod i danych w pracy z nauczycielami oraz w realizacji zadań dydaktycznych. W wielu wypowiedziach badanych pojawiało się przekonanie, że wiedza zdobyta na szkoleniach „pracuje" w ich codziennym funkcjonowaniu zawodowym i staje się nie tylko elementem inspiracji, ale rzeczywistym narzędziem wspierającym podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów i projektowanie nowych działań:

> To nie jest tak, że po szkoleniu coś wypróbuję raz i koniec. Te rzeczy naprawdę u mnie pracują – wykorzystuję je regularnie, w pracy z nauczycielami, w planowaniu zajęć, w rozmowach o konkretnych problemach. To są narzędzia, do których wracam, a nie jednorazowa inspiracja. [NA, Białystok]

Uczestnicy podkreślali także znaczenie możliwości dostosowywania poznanych metod i rozwiązań do specyfiki ich własnego środowiska pracy. Adaptacja ta – jak wynika z ich relacji – nie polega na mechanicznym kopiowaniu treści, lecz na twórczym przetwarzaniu i wybieraniu tych elementów, które są możliwe do zastosowania w realiach konkretnej grupy nauczycieli, uczniów czy instytucji. Jak zauważyła jedna z badanych:

> Uczestnicy szkolenia mogą wykorzystać przedstawione metody w swojej pracy, na przykład wykorzystanie fragmentów literatury dziecięcej w zajęciach świetlicowych lub stosowanie technik tutoringu dopasowanych do indywidualnych potrzeb ucznia. [PPD, Białystok]

Tego rodzaju wypowiedzi wskazują, że implementacja wiedzy ma charakter nie tylko selektywny, ale przede wszystkim kontekstowy, co świadczy o wysokim poziomie kompetencji refleksyjnych i zdolności adaptacyjnych uczestników.

W wielu wypowiedziach pojawiała się również potrzeba kreatywnego podejścia do wyników badań, a niekiedy wręcz oczekiwanie, że teoria stanie się punktem wyjścia do tworzenia nowych, innowacyjnych form pracy z (przyszłymi) nauczycielami. Jedna z osób jasno wskazywała, że oczekuje od szkoleń nie gotowych recept, ale inspiracji pozwalającej na twórcze przetwarzanie wiedzy:

> Ja oczekuję możliwości przełożenia teorii na praktykę, aby można kreatywnie do tych wyników badań podejść, można się zainspirować przetworzeniu nowych, ciekawych szkoleń, które rozwijają nauczycieli, rozwijają uczniów i generalnie mają wkład w edukację taki pozytywny. I nie są to rzeczy takie przypadkowe, tylko właśnie oparte na takiej teorii. [NA, Białystok]

Słowa tej osoby badanej wskazują, że dla części uczestników teoria nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem umożliwiającym generowanie nowych rozwiązań dydaktycznych i wzmacnianie jakości własnych działań szkoleniowych.

Według kilku uczestników wiedza teoretyczna i wyniki badań nie są wdrażane jedynie bezpośrednio po zakończeniu szkolenia, lecz systematycznie wzbogacają ich praktykę zawodową także w dłuższej perspektywie. W licznych wypowiedziach pojawiała się refleksja dotycząca ponownego odkrywania znanych już treści, jeśli są one prezentowane z innej perspektywy lub przez innego prowadzącego:

> Nawet powtarzające się tematy mogą być wartościowe, jeśli przedstawiane są z różnych punktów widzenia przez różnych prowadzących, co pozwala odkryć nowe aspekty i sposoby zastosowania wiedzy. [NA, Suwałki]

Co istotne, wielu uczestników podkreślało, że transfer wiedzy i wyników badań naukowych do ich własnej praktyki odbywa się w sposób naturalny, nieformalny i – jak sami to ujmowali – w dużej mierze intuicyjny. W wypowiedziach nie pojawiały się odniesienia do jakichkolwiek formalnych zachęt do wdrażania wiedzy ze strony szkoleniowców – przeciwnie, badani podkreślali, że adaptacja treści ze szkoleń wynika z samej istoty ich pracy oraz przyjętej roli zawodowej:

> Nie, nie zdarzyło mi się usłyszeć takiej bezpośredniej zachęty. Raczej robimy to, wydaje mi się, intuicyjnie. [PPD, Białystok]

> Jesteśmy placówką doskonalenia nauczycieli, a więc naszym zadaniem jest przede wszystkim, w moim odczuciu, inspirowanie nauczycieli, pokazywanie im nowości, nowych dróg, nowych trendów. [PPD, Białystok]

Rozmówcy podkreślali także, że nie wszystkie treści ze szkoleń zostają przez nich wdrożone, lecz wybierają jedynie te, które wydają im się adekwatne, możliwe do zastosowania i zgodne z ich kompetencjami oraz doświadczeniem. Jedna z doradczyń mówiła:

> Jeśli ja mam źródło, gdzie znajdują się pogłębione informacje, albo wiem, gdzie szukać takich informacji, to ja już je sobie sama odnajdę. Nie jestem naukowcem, tak więc nie wszystko wiem, nie znam wszystkich raportów, nie śledzę tego na bieżąco, a już wskazanie źródła jest dla mnie wystarczającą pomocą. [PPD, Białystok]

6.6. Potrzeby i oczekiwania kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w zakresie uwzględniania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego

Analiza danych uzyskanych w toku wywiadów fokusowych wskazuje, że osoby kształcące i doskonalące nauczycieli nie postrzegają obecności wiedzy naukowej w procesie ich doskonalenia zawodowego jako wartości samej w sobie, lecz postrzegają to jako zasób, który powinien wspierać profesjonalną refleksję, rozwój kompetencji oraz doskonalenie jakości działań dydaktycznych. W ich wypowiedziach pojawia się wyraźne zapotrzebowanie zarówno na określone treści teoretyczne i wyniki badań, jak i na odpowiednie formy oraz warunki organizacyjne, które umożliwiłyby efektywne przyswajanie i stosowanie tej wiedzy w praktyce. Jednocześnie badani wskazywali, że to, jak teoria i badania są prezentowane, ma kluczowe znaczenie dla ich użyteczności i wpływa na stopień zaangażowania oraz możliwość ich transferu do działań zawodowych.

Potrzeby i oczekiwania kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w zakresie włączania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań do własnego rozwoju zawodowego koncentrują się wokół sześciu obszarów: a) aktualność wiedzy, b) integracja teorii z praktyką, c) krytyczna interpretacja wyników badań, d) dostęp do źródeł i zasobów wiedzy naukowej, e) adaptacja treści do polskiego kontekstu, f) refleksyjna przestrzeń do wymiany doświadczeń.

Aktualność wiedzy

Niemal wszyscy badani formułowali potrzebę obecności w procesie ich doskonalenia zawodowego najnowszych teorii i aktualnych wyników badań. Według badanych szybkie tempo zmian w edukacji – zarówno technologicznych, społecznych, jak i programowych – wymaga od szkoleniowców stałej gotowości do konfrontowania swoich przekonań i dotychczasowych praktyk z najnowszymi ustaleniami naukowymi. W jednym z wywiadów podkreślano:

> W naszej pracy nie da się bazować na tym, czego nauczyliśmy się 5 czy 10 lat temu. Potrzebujemy kontaktu z aktualnymi badaniami, bo inaczej nie jesteśmy wiarygodni. [PPD, Białystok]

Ta potrzeba wynikała również z doświadczenia pracy z nauczycielami, którzy coraz częściej oczekują od szkoleniowców wiedzy na czasie oraz umiejętności interpretowania nowych zjawisk na podstawie danych empirycznych.

Integracja teorii z praktyką

Drugim istotnym oczekiwaniem była integracja treści teoretycznych z konkretnymi zastosowaniami dydaktycznymi. Badani nie kwestionowali wartości samej teorii, lecz wskazywali, że szkolenia powinny prezentować ją w sposób ugruntowany w praktyce, aby możliwe było bezpośrednie wdrażanie jej w pracy z nauczycielami i studentami:

> Chodzi o to, żeby teoria była podana tak, że ja mogę jej użyć następnego dnia w swojej pracy – nie tylko wiedzieć, ale umieć z nią coś zrobić. [PPD, Łomża]
> Na przykład w ostatnich latach bardzo wysoko oceniane zajęcia doskonalące dla nauczycieli, także dla nauczycieli zatrudnionych w placówkach doskonalenia nauczycieli, proponował [XXX], zawierały część teoretyczną, w czasie której kadra dzieliła się między innymi najnowszymi wynikami najnowszych badań, akurat z historii najnowszych, bo tego dotyczyły też szkolenia, ale z drugiej strony była też część praktyczna, warsztatowa, w czasie której pokazywano, w jaki sposób można albo te wyniki badań albo inne na przykład źródła historyczne wykorzystywać do pracy. Takie połączenie bardzo służyło zarówno kadrze doskonalącej, jak też poszczególnym nauczycielom. [LID, Białystok]

Oczekiwanie to wiązało się z potrzebą form doskonalenia, które nie ograniczają się do przekazu treści, lecz pokazują mechanizmy ich adaptacji do praktyki dydaktycznej kadry.

Krytyczna interpretacja wyników badań

Badani zgłaszali również potrzebę głębszego, krytycznego wprowadzenia do badań podczas szkoleń/kursów/konferencji – nie tylko w drodze prezentacji wyników, lecz również przez wyjaśnienie metodologii, ograniczeń oraz kontekstów ich interpretacji. Badani wyrażali przekonanie, że rzetelne posługiwanie się wynikami badań w pracy szkoleniowej wymaga ich właściwego rozumienia:

> Chcę wiedzieć, skąd są te dane, jak były robione badania, jakie mają ograniczenia. To wpływa na to, jak później tłumaczę to nauczycielom. [PPD, Suwałki]

Zapotrzebowanie to świadczy o wysokim poziomie samoświadomości profesjonalnej badanej osób – oczekują oni nie tyle gotowych recept, ile rzetelnej wiedzy, która umożliwia im podejmowanie odpowiedzialnych decyzji dydaktycznych.

Dostęp do źródeł i zasobów wiedzy naukowej

W wielu wypowiedziach pojawiało się oczekiwanie szerszego dostępu do współczesnej literatury pedagogicznej, raportów badawczych oraz publikacji naukowych – zarówno polskich, jak i zagranicznych. Badani wskazywali na potrzebę tworzenia zasobów bibliograficznych towarzyszących szkoleniom, a także narzędzi umożliwiających samodzielne pogłębianie wiedzy:

> Dobrze, kiedy po szkoleniu dostajemy listę najważniejszych źródeł. Wtedy mogę sięgnąć do badań, przeczytać coś więcej i lepiej przygotować zajęcia. [PPD, Białystok]

Ta potrzeba wiąże się z oczekiwaniem profesjonalnego standardu pracy: szkoleniowcy chcą móc wskazywać nauczycielom teksty, na których opierają swoje rekomendacje.

Adaptacja treści do polskiego kontekstu

Jednym z powtarzających się oczekiwań była konieczność dostosowania treści szkoleniowych – szczególnie opartych na zagranicznych badaniach – do realiów polskiej

edukacji. Choć badani cenili międzynarodowe przykłady, to podkreślali, że ich przydatność zależy od umiejętnego przełożenia na lokalne warunki:

> Chcemy wiedzieć, jak te badania i metody mogą działać w naszych szkołach, w naszych warunkach, a nie tylko teoretycznie. [PPD, Suwałki]

Wskazuje to na potrzebę szkoleń, które nie tylko prezentują wyniki badań naukowych, ale także uwzględniają czynniki kulturowe, instytucjonalne i prawne, wpływające na możliwości ich praktycznego wdrażania.

Refleksyjna przestrzeń do wymiany doświadczeń

Niektórzy badani podkreślali również, że uczenie się teorii wymaga czasu i przestrzeni do refleksji. Oczekiwali takich form doskonalenia, które umożliwiają konfrontowanie własnych doświadczeń z wiedzą naukową, a także czerpanie z praktyki innych szkoleniowców:

> Najbardziej wartościowe jest dla mnie, kiedy możemy wspólnie zastanowić się, jak te wyniki badań przekładać na praktykę, jak my to robimy. [PPD, Białystok]

Oznacza to, że kształcenie kadry nie może być wyłącznie transmisją wiedzy – potrzebne są formy dialogiczne, moderowane, wspierające proces refleksyjny.

7. Rekomendacje dla doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim

Na podstawie przeprowadzonej analizy stwierdzono, że choć w systemie doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli obecne są liczne wartościowe praktyki, to w wielu obszarach wymagane jest ich systemowe wzmocnienie. Dotyczy to zwłaszcza jakości materiałów szkoleniowych, kompetencji badawczych osób prowadzących, spójności oferty z wynikami badań, dostępności wiedzy oraz warunków organizacyjno-finansowych rozwoju zawodowego. Wnioski i rekomendacje zawarte w tym rozdziale syntetyzują te ustalenia oraz wskazują kierunki działań służące profesjonalizacji edukatorów nauczycieli.

Rekomendacje były konstruowane dwuetapowo. Po pierwsze, analiza uzyskanych wyników badań posłużyła do opracowania wstępnych rekomendacji dotyczących rozbudowy i podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim w zakresie najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych. Po drugie, wstępnie opracowane rekomendacje zostały przedstawione grupie ekspertów uczestniczących w panelu rekomendacyjnym.

Odegrał on kluczową rolę w procesie finalizacji rekomendacji, pozwalając na ich współtworzenie w dialogu z potencjalnymi adresatami i realizatorami. Tym samym zwiększył zarówno praktyczną użyteczność rekomendacji, jak i prawdopodobieństwo ich wdrożenia w regionalnym systemie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. W trakcie panelu uczestnicy zostali zapoznani z głównymi wynikami analizy oraz ze wstępnymi propozycjami rekomendacji. Następnie dokonano wspólnej oceny ich trafności, spójności, wykonalności oraz potencjalnej skuteczności. Dyskusja umożliwiła zarówno potwierdzenie zasadności proponowanych rozwiązań, jak i ich doprecyzowanie oraz uzupełnienie o dodatkowe wątki wynikające z doświadczeń przedstawicieli różnych instytucji i poziomów systemu edukacji.

Efektem tego procesu stały się rekomendacje dotyczące doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, czyli kadry kształcącej nauczycieli w szkołach wyższych oraz doradców metodycznych i konsultantów, w dopełniających się obszarach:

- aktualność i naukowe podstawy oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim;
- jakość pracy trenerów i metodyka prowadzenia szkoleń w województwie podlaskim;
- organizacja i jakość szkoleń w województwie podlaskim;
- dostępność i różnorodność form doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim;
- ramy prawne, organizacyjne oraz zasady finansowania doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.

Rekomendacje te wskazują na konieczność wzmocnienia wykorzystania najnowszej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia

zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Kluczowe kierunki działań obejmują aktualizację tematyki szkoleń, podniesienie jakości materiałów dydaktycznych, rozwijanie kompetencji badawczych i andragogicznych trenerów oraz skuteczne łączenie teorii z praktyką. Istotne jest również zwiększenie dostępności różnorodnych form doskonalenia – w tym hybrydowych, online i microlearningowych – a także budowanie stabilnych partnerstw między uczelniami, placówkami doskonalenia i instytucjami nadzoru. Rekomendacje podkreślają potrzebę monitorowania jakości szkoleń, weryfikacji kompetencji trenerów oraz tworzenia przejrzystych rozwiązań prawnych i finansowych, które pozwolą na planowy i profesjonalny rozwój edukatorów.

Proponowane działania tworzą spójny kierunek wzmacniania systemu doskonalenia zawodowego, sprzyjający lepszej integracji wyników badań z praktyką edukacyjną oraz podnoszeniu jakości wsparcia oferowanego nauczycielom w regionie.

7.1. Aktualność i naukowe podstawy oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim

7.1.1. Rekomendacja 1

Rekomenduje się promowanie w ramach obowiązkowego doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli szkoleń/kursów/konferencji/warsztatów ukierunkowanych na tematykę zgodną z globalnymi trendami w edukacji, a jednocześnie odpowiadającą na wyzwania codziennej praktyki oraz dynamiczne przemiany społeczno-kulturowe współczesnej rzeczywistości. W szczególności warto wzmacniać ofertę w obszarach, takich jak: wykorzystanie nowych technologii (w tym sztucznej inteligencji) w procesach edukacyjnych, nowoczesne metody nauczania, praca z grupami zróżnicowanymi, budowanie relacji oraz reagowanie na sytuacje trudne i kryzysowe. Proponowane obszary tematyczne znajdują potwierdzenie w wynikach badań oraz relacjach uczestników, którzy wskazywali je jako bezpośrednio odpowiadające realnym wyzwaniom zawodowym kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- trenerzy / edukatorzy nauczycieli,
- kuratorium oświaty,
- MEN,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.1.2. Rekomendacja 2

Rekomenduje się systematyczne weryfikowanie treści i materiałów szkoleniowych pod kątem ich przygotowania na podstawie rzetelnych i możliwych do zweryfikowania źródeł:

- Każda forma kształcenia i doskonalenia (zajęcia akademickie, kursy, warsztaty, mentoring) powinna zawierać w programie oraz materiałach dydaktycznych jednoznaczne odniesienia do konkretnych publikacji – w tym imiona i nazwiska autorów, tytuły, rok wydania – wraz z pełną bibliografią.
- Materiały szkoleniowe powinny wskazywać, w jaki sposób wykorzystano źródła naukowe, raporty edukacyjne lub wyniki badań własnych trenerów. Umieszczanie bibliografii i odniesień do publikacji naukowych, artykułów, raportów oraz aktualnych badań edukacyjnych zapewnia merytoryczną rzetelność oraz transparentność szkoleń, a także umożliwia uczestnikom pogłębienie wiedzy poza zajęciami. Materiały powinny być opracowane tak, aby ułatwiały korzystanie z zamieszczonych źródeł oraz dostarczały narzędzi do dalszej samodzielnej edukacji i refleksji zawodowej. Wprowadzenie takiego wymogu zapewni systemowe wsparcie rozwoju edukatorów, eliminując ryzyko rozpowszechniania niezweryfikowanych lub nieaktualnych informacji, i wzmocni profesjonalizm procesu doskonalenia.
- Instytucje prowadzące kształcenie i doskonalenie nauczycieli (uczelnie oraz placówki doskonalenia) powinny wdrożyć mechanizmy weryfikacji jakości i kompletności tych źródeł. Warto rozważyć wprowadzenie corocznego monitoringu jakości materiałów i źródeł oraz ocenę ich wpływu na praktykę nauczycieli, wspartą odpowiednim finansowaniem.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia,
- trenerzy/edukatorzy,
- kuratorium oświaty,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.1.3. Rekomendacja 3

Rekomenduje się dla województwa podlaskiego utworzenie regionalnego repozytorium publikacji i raportów edukacyjnych z bezpłatnym, ogólnodostępnym dostępem online – jako kluczowego elementu wsparcia doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Inicjatywa ta mogłaby być realizowana we współpracy z Podlaską Biblioteką Cyfrową (https://pbc.biaman.pl/dlibra) oraz Pracownią Badań, Analiz i Strategii Rozwoju Edukacji, działającą w strukturze Centrum Kształcenia Ustawicznego im. Henryka Sienkiewicza w Białymstoku Białostockiego Centrum Edukacji (https://pracownia.ckubialystok.pl) oraz szkołami wyższymi (na przykład Uniwersytetem w Białymstoku), gromadząc zdigitalizowane publikacje naukowe, raporty edukacyjne oraz wyniki badań regionalnych, zintegrowane z istniejącymi platformami, jak na przykład Repozytorium Uniwersytetu w Białymstoku

(https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui). Repozytorium mogłoby zawierać wyszukiwarkę tematyczną, metadane publikacji z DOI/ISBN, materiały dydaktyczne do szkoleń oraz sekcję rekomendowanych źródeł dla trenerów. Ponadto warto zapewnić mobilny dostęp, Application Programming Interface (API), umożliwiający bezproblemowe połączenie repozytorium z platformami Learning Management System (LMS), takimi jak Moodle, Google Classroom czy Canvas. Rozwiązanie to zapewni powszechny dostęp do rzetelnych źródeł oraz zlikwiduje bariery dla kadry rozproszonej po regionie.

Adresaci:

- władze samorządowe,
- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- Podlaska Biblioteka Cyfrowa,
- Białostockie Centrum Edukacji.

7.2. Jakość pracy trenerów i metodyka prowadzenia szkoleń w województwie podlaskim

7.2.1. Rekomendacja 4

Rekomenduje się, aby osoby prowadzące szkolenia dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli posiadały rozwinięte kompetencje badawcze oraz umiejętności pracy z dorosłymi uczącymi się. Obejmuje to umiejętność projektowania procesów uczenia się dorosłych, prowadzenia mentoringu i superwizji oraz wspierania refleksyjności zawodowej.

Trenerzy powinni swobodnie posługiwać się wynikami badań i potrafić wskazywać ich praktyczne zastosowanie. W procesie rekrutacji warto oczekiwać udokumentowanego doświadczenia badawczego, na przykład w formie portfolio, potwierdzającego kwalifikacje, dorobek zawodowy, udział w badaniach, projektach czy ewaluacjach szkoleń.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- trenerzy/edukatorzy,
- kuratorium oświaty,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.2.2. Rekomendacja 5

Rekomenduje się, aby w ramach doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli systematycznie prezentować praktyczne implikacje wynikające z aktualnych badań naukowych. Oznacza to „przekładanie” ustaleń teoretycznych na konkretne sytuacje dydaktyczne poprzez wykorzystanie takich metod

jak analiza studiów przypadków, symulacje, scenariusze sytuacji szkolnych czy miniprojekty badawcze. Takie podejście pozwala uczestnikom nie tylko poznać wyniki badań, lecz także zastosować je w praktyce, co zmniejsza lukę między teorią a działaniem oraz wzmacnia refleksyjność zawodową edukatorów i efektywność procesów kształcenia.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- trenerzy/edukatorzy,
- kuratorium oświaty,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.2.3. Rekomendacja 6

Rekomenduje się, aby w ramach doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli uwzględniać szkolenia rozwijające umiejętność prowadzenia badań w działaniu, krytycznej analizy własnej praktyki oraz pracy w podejściu *research-informed practice*. Szkolenia te powinny uczyć, jak przekładać wyniki badań na rozwiązywanie konkretnych problemów dydaktycznych oraz jak systematycznie wykorzystywać wiedzę naukową w praktyce.

Ważnym elementem tych form doskonalenia powinno być stosowanie narzędzi sprzyjających refleksji i analizie, takich jak portfolio refleksyjne, dziennik pedagogiczny oraz modele wieloetapowej refleksji (opis zdarzenia, analiza, identyfikacja problemów, odniesienie do literatury, wnioski). Rozwijanie tych kompetencji wzmacnia profesjonalizm edukatorów i podnosi jakość procesu kształcenia.

Zasadne jest również wprowadzenie mechanizmów wsparcia i monitorowania jakości tych szkoleń, w tym zapewnienie stabilnego finansowania oraz minimalnego wymiaru godzinowego (na przykład 20–30 godzin rocznie na uczestnika), jak również ewaluacji opartej na raportach refleksyjnych i obserwacji zmian w praktyce.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- trenerzy/edukatorzy,
- kuratorium oświaty,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.3. Organizacja i jakość szkoleń w województwie podlaskim

7.3.1. Rekomendacja 7

Rekomenduje się, aby szkoły wyższe i placówki organizujące doskonalenie zapraszały do prowadzenia doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli trenerów posiadających udokumentowane doświadczenie badawcze lub wdrożeniowe. Warto wypracować kryteria doboru trenerów (oto propozycja):

- doświadczenie badawcze: minimum 3 publikacje naukowe z ostatnich 5 lat, udział w projektach badawczych oraz kompetencje metodologiczne opisane w portfolio;
- doświadczenie wdrożeniowe: co najmniej 200 godzin dydaktycznych w szkoleniach oświatowych w ciągu 3 lat, z pozytywną ewaluacją uczestników.

Proces rekrutacji powinien być dokonywany przez komisję na podstawie: analizy formularzy zgłoszeniowych, rozmowy kwalifikacyjnej. Kryteria rekrutacji powinny być udostępnione na przykład w Biuletynie Informacji Publicznej (BIP).

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- trenerzy/edukatorzy,
- kuratorium oświaty,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.3.2. Rekomendacja 8

Rekomenduje się by instytucje zatrudniające trenerów opracowały i wdrożyły formalne mechanizmy weryfikacji kompetencji trenerów prowadzących doskonalenie zawodowe kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli,. Metody weryfikacji kompetencji trenerów mogłyby obejmować kombinację narzędzi ilościowych i jakościowych, które dostarczają wszechstronnej oceny ich umiejętności i zapewniają wpływ na uczestników szkoleń. Warto wykorzystywać już wypracowane metody, przykładowo:

- ankiety ewaluacyjne po szkoleniu – zbieranie opinii uczestników oraz ich samoocena dotycząca skuteczności trenera i przekazu;
- rozmowy i wywiady z uczestnikami – pogłębiona analiza jakości relacji, komunikacji i oddziaływania trenera na motywację uczestników;
- obserwacja i pokazy praktyczne – bezpośrednia ocena umiejętności trenera podczas prowadzenia zajęć, w tym moderacji dyskusji, radzenia sobie ze zdarzeniami krytycznymi i wykorzystania materiałów szkoleniowych;
- analiza dokumentacji i portfolio trenera – weryfikacja doświadczenia, publikacji, raportów ewaluacyjnych i dotychczasowych osiągnięć.

Takie podejście zapewnia wysoką jakości szkoleń oraz efektywność doskonalenia zawodowego edukatorów. Warto rozważyć system rekomendacji lub akredytacji trenerów, gwarantujący wysoki poziom merytoryczny szkoleń.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- instytucje szkoleniowe,
- trenerzy/edukatorzy,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli.

7.3.3. Rekomendacja 9

Należy dążyć do wspierania współpracy między uczelniami prowadzącymi kształcenie nauczycieli a placówkami doskonalenia, która mogłaby przyczynić się do lepszego dostosowania programów kształcenia do rzeczywistych potrzeb uczących się i praktyki edukacyjnej. Idea i kierunki takiej współpracy powinny być wpisane zarówno w misje oraz strategie rozwoju uczelni działających w województwie podlaskim, w statuty instytucji oświatowych, jak i w główne dokumenty strategiczne regionu.Uczelnie i placówki doskonalenia oferujące szkolenia dla kadry powinny dążyć do wspólnego projektowania programów opartych na aktualnej wiedzy teoretycznej i badaniach naukowych oraz odpowiadających kluczowym potrzebom edukatorów i placówek oświatowych.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- władze samorządowe,
- kuratorium oświaty.

7.3.4. Rekomendacja 10

Rekomenduje się, aby w uczelniach i placówkach doskonalenia wyznaczyć osoby odpowiedzialne za jakość szkoleń – na przykład pełnomocników do spraw jakości lub niewielkie zespoły koordynujące których zadaniem będzie monitorowanie zgodności programów doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli z aktualną wiedzą naukową oraz potrzebami odbiorców. Wskazane jest opracowanie polityki jakości, określającej cele, zakres działań, harmonogram przeglądów oraz procedury wprowadzania zmian.

Przykładowy zakres odpowiedzialności tych osób/zespołów może obejmować:

- audyt merytoryczny – systematyczną analizę materiałów szkoleniowych pod kątem rzetelności, balansu między teorią a praktyką, aktualności źródeł oraz przygotowywanie corocznych raportów jakości;
- ewaluację programów: nadzór nad cykliczną oceną szkoleń i analizą transferu wiedzy, a także aktualizowanie programów na podstawie wyników ewaluacji oraz informacji zwrotnej od uczestników;

- weryfikację kompetencji trenerów: sprawdzanie przygotowania merytorycznego, badawczego i wdrożeniowego osób prowadzących szkolenia oraz rekomendowanie ich do baz ekspertów.

Adresaci:
- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- MEN/MNiSW,
- ORE,
- kuratorium oświaty.

7.4. Dostępność i różnorodność form doskonalenia kadry w województwie podlaskim

7.4.1. Rekomendacja 11

Rekomenduje się rozwój oferty szkoleń online i hybrydowych dla doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim, szczególnie w regionach o rozproszonej sieci edukacyjnej (gminy wiejskie, odległości powyżej 50 kilometrów), z wykorzystaniem platform typu Learning Management System (LMS), na przykład Moodle lub Zoom, i ze wsparciem kuratorium oświaty. Warto rozwijać zarówno ofertę szkoleń realizowanych w trybie synchronicznym, jak i asynchronicznym. Szkolenia synchroniczne – jako forma doskonalenia zawodowego odbywająca się w czasie rzeczywistym, z jednoczesnym udziałem trenera i uczestników (stacjonarnie lub online przez Zoom lub Teams) – umożliwia bezpośrednią interakcję, dyskusję i natychmiastową korektę. Szkolenia asynchroniczne to forma doskonalenia zawodowego, w której uczestnicy przetwarzają materiały (wideo, teksty, quizy) we własnym tempie i wybranym czasie, bez jednoczesnej obecności trenera, z elastycznymi konsultacjami i zadaniami projektowymi. Kluczową zaletą takich szkoleń jest dostępność wysokiej jakości doskonalenia, obniżenie kosztów i wzmocnienie *research-informed practice* w regionach peryferyjnych. Taka oferta jest nieograniczona czasowo i przestrzennie, co stwarza szansę zwiększenia dostępności i docierania do dużej grupy odbiorców. Ponadto umożliwia pozyskanie prawdziwych ekspertów, z którymi bezpośredni kontakt mógłby być ograniczony.

Adresaci:
- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- władze samorządowe,
- biblioteki pedagogiczne,
- organizacje branżowe, stowarzyszenia i centra eksperckie wspierające rozwój edukatorów nauczycieli,
- firmy informatyczne.

7.4.2. Rekomendacja 12

Rekomenduje się tworzenie regionalnych sieci współpracy dla kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, rozumianych jako trwałe wspólnoty wymiany doświadczeń, refleksji nad wynikami badań oraz wzajemnego wsparcia w ich wykorzystaniu na rzecz doskonalenia praktyki edukacyjnej. Sieci te przyczyniałyby się do ograniczania izolacji edukatorów oraz podnoszenia jakości doskonalenia zawodowego poprzez uczenie się rówieśnicze (*peer learning*), systematyczną wymianę wiedzy, dobrych praktyk i innowacji dydaktycznych.

Tworzenie wspólnot kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli wiąże się z szeregiem innych istotnych korzyści, takich jak: zwiększenie trafności i efektywności doskonalenia dzięki tematycznie ukierunkowanej współpracy w wyspecjalizowanych sieciach, uwzględniających specyfikę regionalną, umożliwienie pogłębionej specjalizacji i rozwoju eksperckiego edukatorów, budowanie kapitału społecznego i ludzkiego poprzez trwałe relacje zawodowe, a także wzmacnianie transferu teorii oraz wyników badań naukowych do praktyki edukacyjnej poprzez regularne spotkania, warsztaty i wykorzystanie platform online.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli,
- władze samorządowe,
- trenerzy,
- edukatorzy nauczycieli.

7.4.3. Rekomendacja 13

Rekomenduje się wdrażanie programów microlearningowych – krótkich modułów (5–15 minut) na platformach LMS (Moodle CEN Białystok, ZPE), wspierających systematyczne uaktualnianie wiedzy kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli, oraz zwiększenie jakości realizowanych przez nich zadań i ról. Wśród korzyści microlearningu można wskazać:

- zaangażowanie i adaptacyjność – krótkie wideoquizy, dostosowane do potrzeb uczących się, z różnorodnymi formatami (infografiki, zadania wdrożeniowe);
- praktyczne scenariusze – wdrażanie nowych kompetencji (*research-informed practice*), ciągły rozwój, diagnozy i szkolenia eksperckie, dostępne offline dla edukatorów;
- efekty – wyższa produktywność, kultura wzrostu, skuteczny transfer wiedzy dzięki indywidualnym celom i mobilnej optymalizacji.

Adresaci:

- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli (MODM, BCE),
- trenerzy,
- edukatorzy nauczycieli.

7.5. Ramy prawne, organizacyjne i zasady finansowania doskonalenia kadry w województwie podlaskim

7.5.1. Rekomendacja 14

Rekomenduje się podjęcie starań by opracować na poziomie centralnym spójne wytyczne dotyczące warunków, częstotliwości oraz finansowania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli. Wytyczne te powinny określać minimalny wymiar i cykliczność szkoleń oraz standardy finansowania, tak aby umożliwić planowanie rozwoju zawodowego w sposób długofalowy i przewidywalny.

Szczególną uwagę należy poświęcić sytuacji doradców metodycznych, którzy – jak wynika z badań – często nie otrzymują środków na własne doskonalenie od szkół, w których są zatrudnieni. Warto, by szkoły w pełniejszym stopniu korzystały z istniejących środków finansowych dostępnych w Krajowym Funduszu Szkoleniowym. Rozwiązanie to pozwoliłoby zapewnić doradcom regularny dostęp do wysokiej jakości form doskonalenia, adekwatnych do ich roli w systemie wspomagania.

Adresaci:

- MEN,
- MNiSW,
- ORE,
- kuratorium oświaty,
- władze samorządowe,
- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli.

7.5.2. Rekomendacja 15

Rekomenduje się, by rozważyć możliwość powołania przy właściwych ministerstwach odpowiedzialnych za edukację i szkolnictwo wyższe międzyresortowe grupy robocze do spraw edukatorów nauczycieli. Ich zadaniem byłoby opracowanie odrębnych regulacji prawnych oraz standardów kompetencyjnych dla tej grupy zawodowej, uwzględniających specyfikę ich roli w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Standardy te powinny jasno określać wymagania kwalifikacyjne, zakres odpowiedzialności oraz zasady rozwoju zawodowego edukatorów. Wypracowanie takich ram zwiększyłoby profesjonalizację zawodu, usprawniło proces rekrutacji i oceny kadry oraz podniosło spójność całego systemu doskonalenia.

Adresaci:

- MEN,
- MNiSW,
- ORE,
- władze samorządowe,
- uczelnie,
- placówki doskonalenia nauczycieli.

8. Załączniki

8.1. Załącznik 1. Scenariusz wywiadu fokusowego z kadrą kształcącą i doskonalącą nauczycieli

Szanowni Państwo!

Bardzo dziękuję za przyjęcie zaproszenia do udziału w wywiadzie fokusowym. Wywiad ten jest częścią badania dotyczącego wykorzystywania najnowszej wiedzy teoretycznej oraz wyników badań edukacyjnych w procesie doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Jego głównym celem jest opracowanie na podstawie zebranych danych rekomendacji służących rozbudowywaniu oraz podnoszeniu jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim. Interesuje mnie Państwa doświadczenie jako osób, które zawodowo uczestniczą w procesie kształcenia lub wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli – zarówno w kontekście akademickim, jak i instytucjonalnym.

Podczas tego spotkania chciałabym zapytać Państwa przede wszystkim o to, z jakiej wiedzy i wyników badań naukowych korzystają prowadzący szkolenia, w których brali Państwo udział. Interesuje mnie także, w jaki sposób ta wiedza jest wykorzystywana podczas szkoleń oraz czy była dla Państwa pomocna w codziennej pracy dydaktycznej. Nasza dyskusja potrwa około 90 minut i będzie nagrywana wyłącznie na potrzeby analizy danych. Nagranie nie będzie udostępniane osobom trzecim, a Państwa wypowiedzi zostaną zanonimizowane podczas cytowania w raporcie czy publikacjach naukowych.

Proszę czuć się swobodnie w wyrażaniu opinii – zależy nam na pełnym spektrum perspektyw, zarówno tych pozytywnych, jak i krytycznych. W niniejszym badaniu nie ma odpowiedzi właściwych ani niewłaściwych – każda refleksja będzie cenna i pomocna.

Dane osoby uczestniczącej w wywiadzie fokusowym

Prosimy o wypełnienie poniższych informacji przed rozpoczęciem dyskusji:

1. Płeć:
   ☐ kobieta ☐ mężczyzna ☐ inna ☐ nie chcę podawać
2. Wiek: _____
3. Najwyższy posiadany stopień naukowy lub zawodowy:
   ☐ licencjat/inżynier ☐ magister ☐ doktor ☐ doktor habilitowany/ profesor
   ☐ inny (jaki?): _____
4. Miejsce zatrudnienia (nazwa instytucji): _____
5. Typ instytucji:
   ☐ uczelnia publiczna
   ☐ uczelnia niepubliczna

☐ placówka doskonalenia nauczycieli
☐ inna (jaka?): _____

6. Zajmowane stanowisko:
   ☐ nauczyciel akademicki
   ☐ konsultant metodyczny
   ☐ doradca metodyczny
   ☐ inne: _____
7. Staż pracy na tym stanowisku (w latach): _____

Wprowadzenie do części głównej – wybór szkolenia jako punktu odniesienia

Zanim przejdę do głównej części rozmowy, chciałabym zapytać o Państwa doświadczenia szkoleniowe z ostatnich 2 lat. Czy mogliby Państwo krótko opowiedzieć, w jakich szkoleniach, kursach lub innych formach doskonalenia zawodowego brali Państwo udział w tym czasie? Proszę również – w miarę możliwości – wskazać, kto prowadził dane szkolenie lub z jakiej instytucji pochodził prowadzący (na przykład placówka doskonalenia nauczycieli, uczelnia, organizacja pozarządowa, niezależny ekspert).

Następnie proszę, aby każdy z Państwa wybrał jedno z tych szkoleń, do którego będzie się głównie odnosić w trakcie dzisiejszej rozmowy. Nie musi to być szkolenie najbardziej pozytywne czy najbardziej krytyczne – raczej takie, które uznali Państwo w momencie podejmowania decyzji za istotne lub potencjalnie przydatne w kontekście zawodowym.

Część główna

Cel 4. Zidentyfikowanie i charakterystyka źródeł wiedzy wykorzystywanych przez osoby prowadzące szkolenia

1. Jakie źródła wiedzy teoretycznej lub wyników badań edukacyjnych – według Państwa obserwacji – były wykorzystywane podczas wybranego przez Państwa szkolenia?
2. Czy były to raczej aktualne publikacje naukowe, raporty badawcze, literatura branżowa, czy może wiedza oparta na doświadczeniu praktycznym prowadzącego? Proszę powiedzieć:

a) Na ile te źródła – z Państwa perspektywy – były wiarygodne i adekwatne?

b) Czy prowadzący polecali konkretne publikacje lub inne źródła wiedzy do samodzielnego pogłębienia? Jeśli tak, to jakie?

CEL 5. Sposoby wykorzystywania wiedzy i badań przez prowadzących szkolenia

1. W jaki sposób prowadzący odnosił się do teorii edukacyjnych lub wyników badań – czy je przywoływał, omawiał, ilustrował przykładami? Jak często?
2. Czy Państwa zdaniem prowadzący potrafił skutecznie przełożyć wiedzę teoretyczną na praktykę edukacyjną? Proszę wyjaśnić:

a) Jakie formy pracy podczas szkolenia (na przykład *case studies*, dyskusje, symulacje) najlepiej sprzyjały wykorzystaniu tej wiedzy?

b) Czy prowadzący zachęcał Państwa do samodzielnego wykorzystywania wyników badań w praktyce zawodowej? W jaki sposób?

CEL 6. Ocena użyteczności tej wiedzy w kontekście praktyki dydaktycznej uczestników

1. Na ile wiedza teoretyczna i wyniki badań omawiane na szkoleniu były dla Państwa przydatne w codziennej pracy dydaktycznej lub doradczej?
2. Czy były treści, które szczególnie pomogły Państwu rozwinąć własną praktykę?
3. Czy były też momenty, gdy wiedza prezentowana na szkoleniu wydawała się zbyt abstrakcyjna lub nieprzystająca do rzeczywistości zawodowej?
4. Co – Państwa zdaniem – sprzyja motywowaniu uczestników szkoleń do wykorzystywania wyników badań w ich codziennej pracy?

CEL 7. Potrzeby i oczekiwania wobec sposobu wykorzystywania wiedzy i badań w szkoleniach

1. Czego Państwo oczekują od osób prowadzących szkolenia w zakresie korzystania z wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych?
2. Jakie elementy w tym zakresie wymagają – Państwa zdaniem – poprawy lub wzmocnienia?
3. Co sprawia, że szkolenie uznają Państwo za naprawdę wartościowe z perspektywy merytorycznej i praktycznej?

Zakończenie

Dziękuję Państwu bardzo za udział w dzisiejszym spotkaniu i podzielenie się swoimi spostrzeżeniami oraz doświadczeniami. Państwa wypowiedzi dostarczyły wielu cennych informacji, które będą niezwykle pomocne w opracowaniu rekomendacji służących rozwojowi oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim – ze szczególnym uwzględnieniem sposobów wykorzystywania wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.
Jak wspominałam, wszystkie odpowiedzi zostaną zanonimizowane, a nagranie będzie wykorzystane wyłącznie do celów analizy badawczej. Jeśli po zakończeniu wywiadu nasuną się Państwu dodatkowe uwagi lub refleksje, zachęcam do kontaktu.

8.2. Załącznik 2. Scenariusz indywidualnego wywiadu pogłębionego

Cel wywiadu

Uzyskanie pogłębionych opinii, doświadczeń i rekomendacji dotyczących kierunków rozbudowy oraz podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystywania aktualnej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.

Grupa docelowa

Przedstawiciele publicznej administracji oświatowej w województwie podlaskim, w tym w szczególności:

- Kuratorium Oświaty w Białymstoku,
- Departament Edukacji i Sportu Urzędu Marszałkowskiego Województwa Podlaskiego,
- Departament Edukacji Urzędu Miejskiego w Białymstoku.

Przebieg wywiadu

Wprowadzenie

- przedstawienie się prowadzącej badanie,
- przypomnienie celu rozmowy:

[Celem rozmowy jest poznanie Pani/Pana opinii i doświadczeń dotyczących kierunków rozbudowy oraz podnoszenia jakości oferty doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim, ze szczególnym uwzględnieniem wykorzystywania aktualnej wiedzy teoretycznej i wyników badań edukacyjnych.]

- wyjaśnienie charakteru badania (jakościowy, eksploracyjny, nieoceniający),
- zapewnienie o anonimowości i poufności wypowiedzi,
- uzyskanie zgody na nagranie rozmowy.

Część zasadnicza

A. Kontekst i diagnoza stanu obecnego

1. Jaką rolę pełni Pani/Pana instytucja w zakresie wspierania doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w województwie podlaskim?
2. Jak ocenia Pani/Pan aktualną ofertę doskonalenia tej kadry w regionie? Proszę wskazać jej mocne i słabe strony.
3. W jakim stopniu i w jaki sposób Pani/Pana zdaniem obecna oferta uwzględnia najnowszą wiedzę teoretyczną i wyniki badań edukacyjnych?
4. Jakie są – z Pani/Pana perspektywy – główne potrzeby i wyzwania dotyczące rozwoju zawodowego tej grupy zawodowej (na poziomie systemowym, organizacyjnym, finansowym, merytorycznym)?

B. Kierunki rozwoju i kompetencje kadry

1. Jakie kompetencje kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli uznaje Pani/Pan za kluczowe w obecnych warunkach edukacyjnych (na przykład metodyczne, badawcze, cyfrowe, komunikacyjne, emocjonalne)?
2. Jakie elementy oferty doskonalenia zawodowego tej kadry wymagają – według Pani/Pana – rozbudowy lub modyfikacji?
3. Jakie czynniki utrudniają transfer teorii i najnowszych wyników badań do praktyki doskonalenia zawodowego (na przykład brak czasu, ograniczenia instytucjonalne, niewystarczające przygotowanie metodyczne)?

4. Jakie działania mogłyby pomóc w lepszym wykorzystaniu teorii i wyników badań naukowych w doskonaleniu osób zaangażowanych w proces kształcenia i doskonalenia nauczycieli?
   a) *Krótkoterminowo*: Jakie konkretne działania można podjąć w najbliższym czasie, aby uczynić ofertę doskonalenia zawodowego kadry bardziej opartą na aktualnych teoriach i wynikach badań naukowych? Jakie pierwsze kroki byłyby najważniejsze?
   b) *Długoterminowo*: Jak powinna wyglądać strategia rozwoju doskonalenia kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli w tym zakresie w dłuższej perspektywie? Jakie zmiany systemowe byłyby potrzebne?
5. W jaki sposób można zapewnić trwałość i skuteczność wprowadzanych działań/zmian/ulepszeń?

C. Partnerstwa i dobre praktyki

1. Jakie Pani/Pana zdaniem instytucje i partnerzy (lokalni, regionalni, krajowi) powinni włączyć się w tworzenie systemu doskonalenia kadry opartego na wynikach badań i aktualnych teoriach edukacyjnych?
2. Czy dostrzega Pani/Pan potrzebę i potencjał współpracy między uczelniami, placówkami doskonalenia nauczycieli a administracją w zakresie rozwoju tej kadry? Jeśli tak, to w jaki sposób można byłoby ten potencjał rozwinąć?
3. Jakie zna Pani/Pan przykłady dobrych praktyk w tworzeniu systemu doskonalenia kadry opartego na wynikach badań i aktualnych teoriach edukacyjnych z innych regionów lub krajów, które warto byłoby zaadaptować w województwie podlaskim? Proszę je opisać.
4. Jakie doświadczenia z realizowanych już projektów lub programów (w tym w Pani/Pana instytucji) można byłoby wykorzystać w tym celu?
5. Czy ma Pani/Pan inne uwagi lub propozycje dotyczące przyszłych kierunków rozwoju w tym obszarze?

Zakończenie

- podziękowanie za udział w wywiadzie i poświęcony czas,
- informacja o dalszych krokach (panel rekomendacyjny i opracowanie raportu, możliwość zapoznania się z wynikami badania i raportu).

9. Spisy

9.1. Bibliografia

Clemans Allie, Berry Amanda, Loughran John, Lost and Found in Transition: The Professional Journey of Teacher Educators, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2), DOI: 10.1080/19415250903457141.

Boyd Pete, Harris Kim, Becoming a University Lecturer in Teacher Education: Expert School Teachers Reconstructing Their Pedagogy and Identity, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2).

Boyd Pete, White Elisabeth, Teacher Educators and Teachers Learning Through Inquiry, (w:) Teacher Educators and Inquiry: International Perspectives, red. Pete Boyd, Elisabeth White, Oxford 2017.

Boyd Pete, Szplit Agnieszka (red.), Teachers and Teacher Educators Learning Through Inquiry: International Perspectives, Kielce–Kraków 2017.

Boyd Pete, Harris Kim, Murray Jean, Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction, wyd. 2, Bristol 2011.

Burn Katharine, Mutton Trevor, A Review of „Research-informed Clinical Practice" in Initial Teacher Education, „Oxford Review of Education" 2015, nr 41(2), DOI: 10.1080/03054985.2015.1020104.

Cochran-Smith Marylin, Teacher Educators as Researchers: Multiple Perspectives, „Teaching and Teacher Education" 2005, nr 21(2), DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.003.

Creswell John, Qualitative enquiry and research design, London 2013.

Czerniawski Gerry, Teacher Educators in the Twenty-First Century: Identity, Knowledge and Research, St Albans 2018.

Czerniawski Gerry, Guberman Ainat, MacPhail Ann, The Professional Developmental Needs of Higher Education-Based Teacher Educators: An International Comparative Needs Analysis, „European Journal of Teacher Education" 2017, nr 40(1), DOI: 10.1080/02619768.2016.1246528.

Czerniawski Gerry, Guberman Ainat, MacPhail Ann, Vanassche Eline, Identifying School-Based Teacher Educators' Professional Learning Needs: An International Survey, „European Journal of Teacher Education" 2023, nr 47(5), DOI: 10.1080/02619768.2023.2251658.

Darling-Hammond Linda, Defining Teaching Quality Around the World, „European Journal of Teacher Education" 2021, nr 44(3), DOI: 10.1080/02619768.2021.1919080.

Darling-Hammond Linda, Hyler Maria, Gardner Madelyne, Effective Teacher Professional Development, Palo Alto 2017, https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf.

Dresden Janna, Curcio Rachelle, Practicing What We Teach: Inquiry-based Learning for Teacher Educators, „School-University Partnerships" 2025, nr 18(2), DOI: 10.1108/SUP-04-2024-0005.

Goodwin Al, Kosnik Clare, Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing Essential Domains of Knowledge for Those Who Teach Teachers, „Teaching Education" 2013, nr 17, DOI: 10.1111/josh.13076.

Goodwin Al, Teaching Standards, Globalisation, and Conceptions of Teacher Professionalism, „European Journal of Teacher Education" 2020, nr 44(1), DOI: 10.1080/02619768.2020.1833855.

Hadar Linor, Brody David, From Isolation to Symphonic Harmony: Building a Community of Learners Among Teacher Educators, „Teaching and Teacher Education" 2010, nr 26, DOI: 10.1016/j.tate.2010.06.015.

Hattie John, Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, London–New York 2009.

Izadinia Masha, Teacher Educators' Identity: A Review of Literature, „European Journal of Teacher Education" 2014, nr 37(4), DOI: 10.1080/02619768.2014.947025.

Jacobs Jennifer, Preparing the Next Generation of Equity-Centered Teacher Educators: Considerations for a Pedagogy of Teacher Educator Education, „Action in Teacher Education" 2023, nr 45(2), DOI: 10.1080/01626620.2023.2184881.

Kaasila Raimo, Lutovac Sonja, Uitto Minna, Research on Teacher Educators' Teacher Identities: Critical Interpretative Synthesis and Future Directions, „European Journal of Teacher Education" 2025, nr 48(2).

Kelchtermans Geert, Smith Kari, Vanderlinde Ruben, Towards an „International Forum for Teacher Educator Development": An Agenda for Research and Action, „European Journal of Teacher Education" 2017, nr 41(1), DOI: 10.1080/02619768.2017.1372743.

Kosnik Clare, Menna Lydia, Dharamshi Pooja, Miyata Cathy, Cleovoulou Yiola, Beck Clive, Four Spheres of Knowledge Required: An International Study of the Professional Development of Literacy/English Teacher Educators, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy" 2015, nr 41(1), DOI: 10.1080/02607476.2014.992634.

Koster Bob, Dengerink Jurriën, Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function. Experiences from the Netherlands, „European Journal of Teacher Education" 2008, nr 31(2), DOI: 10.1080/02619760802000115.

Koster Bob, Dengerink Jurriën, Korthagen Fred, Lunenberg Mieke, Teacher Educators Working on Their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development of Teacher Educators, „Journal of Education for Teaching" 2013, nr 39(1), DOI: 10.1080/13540600802571411.

Kowalczuk-Walędziak Marta, Building a Research-Rich Teaching Profession, Berlin–Bern–Brussels–New York–Oxford–Warszawa–Wiedeń 2021.

Kowalczuk-Walędziak Marta, Lopes Amélia, Kopp Erika, Tavares de Sousa Rita, Prymak Tomasz, Preparing Pre-service Teachers to Embrace Research-informed Teaching Practice: A Cross-national Study of Teacher Educators' Capabilities, „European Journal of Teacher Education" 2025, DOI: 10.1080/02619768.2025.2509583.

Loughran John, Developing a Pedagogy of Teacher Education, London 2014.

Loughran John, Professionally Developing as a Teacher Educator, „Journal of Teacher Education" 2014, nr 65(4), DOI: 10.1177/00224871145333.

Lunenberg Mieke, Dengerink Jurriën, Korthagen Fred, The Professional Teacher Educator: Roles, Behaviour, and Professional Development of Teacher Educators, Rotterdam 2014.

Lunenberg Mieke, Korthagen Fred, Swennen Anja, The Teacher Educator as a Role Model, „Teaching and Teacher Education" 2007, nr 41, DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.001.

Lunenberg Mieke, Willemse Martijn, Research and Professional Development of Teacher Educators, Amsterdam 2006.

MacPhail Ann, Ulvik Marit, Guberman Ainat, Czerniawski Gerry, Oolbekkink-Marchand Helma, Bain Yvonne, The Professional Development of Higher Education-Based Teacher Educators: Needs and Realities, „Professional Development in Education" 2018, nr 45(5), DOI: 10.1080/19415257.2018.1529610.

McGee Alyson, Lawrence Anne, Teacher Educators Inquiring into Their Own Practice, „Professional Development in Education" 2009, nr 35(1), DOI: 10.1080/13674580802268994.

Menabò Laura, Sansavini Alessandra, Brighi Antonella, Skrzypiec Grace, Guarini Analissa, Promoting the Integration of Technology in Teaching: An Analysis of the Factors that Increase the Intention to Use Technologies Among Italian Teachers, „Journal of Computer Assisted Learning" 2021, nr 37(6), DOI: 10.1111/jcal.12554.

Morinaj Julia, Held Tanja, Stability and Change in Student Well-being: A Three-wave Longitudinal Person-centered Approach, „Personality and Individual Differences" 2022, nr 185, art. 112015, DOI: 10.1016/j.paid.2022.112015.

Murray Jean, Jones Marion, McNamara Olwen, Stanley Grant, Capacity = Expertise × Motivation × Opportunities: Factors in Capacity Building in Teacher Education in England, „Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy" 2009, nr 35(4), DOI: 10.1080/02607470903220455.

Murray Jean, Male Trevor, Becoming a Teacher Educator: Evidence from the Field, „Teaching and Teacher Education" 2005, nr 21(2), DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.006.

Stanisław Palka, Pedagogika w stanie tworzenia, Kraków 1999.

Ping Cui, Schellings Gonny, Beijaard Douwe, Teacher Educators' Professional Learning: A Literature Review, „Teaching and Teacher Education" 2018, nr 75, DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.003.

Richter Eric, Brunner Martin, Richter Dirk, Teacher Educators' Task Perception and Its Relationship to Professional Identity and Teaching Practice, „Teaching and Teacher Education" 2021, nr 101, DOI: 10.1016/j.tate.2021.103303.

Schreier Margrit, Qualitative Content Analysis, (w:) Uwe Flick (red.), The Sage Handbook of Qualitative Data Analysis, London 2014.

Smith Kari, The Multi-Faceted Teacher Educator: A Norwegian Perspective, „Journal of Education for Teaching" 2011, nr 37(3), DOI: 10.1080/02607476.2011.588024.

Smith Kari, Flores Maria, Teacher Educators as Teachers and as Researchers, „European Journal of Teacher Education" 2019, nr 42(4), DOI: 10.1080/02619768.2019.1648972.

Snoek Marco, Swennen Anja, van der Klink Marcel, The Quality of Teacher Educators in the European Policy Debate: Actions and Measures to Improve the Professionalism of Teacher Educators, „Professional Development in Education" 2011, nr 37(5), DOI: 10.1080/19415257.2011.616095.

Struyven Katrien, Dochy Filip, Janssens Steven, 'Teach as You Preach': The Effects of Student-Centred versus Lecture-Based Teaching on Student Teachers' Approaches to Teaching, „European Journal of Teacher Education" 2010, nr 33(1), DOI: 10.1080/02619760903457818.

Swennen Anja, Jones Ken, Volman Monique, Teacher Educators: Their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development, „Professional Development in Education" 2010, nr 36(1–2).

Szplit Agnieszka, Od nowicjusza do eksperta. Rozwój ekspertywności nauczycieli języków obcych, Kielce 2019.

Tack Hanne, Vanderlinde Ruben, Teacher Educators' Professional Development: Towards a Typology of Teacher Educators' Researcherly Disposition, „British Journal of Educational Studies" 2014, nr 62(3), DOI: 10.1080/00071005.2014.957639.

Tack Hanne, Vanderlinde Ruben, Measuring Teacher Educators' Researcherly Disposition: Item Development and Scale Construction, „Vocations and Learning" 2016, nr 9(1), DOI: 10.1007/s12186-016-9148-5.

Vanassche Eline, Kelchtermans Geert, The State of the Art in Self-Study of Teacher Education Practices: A Systematic Literature Review, „Journal of Curriculum Studies" 2015, nr 47(4), s. 508–528, DOI: 10.1080/00220272.2014.995712.

van der Klink Marcel, Kools Quinta, Avissar Gilada, White Simon, Sakata Tetsuhito, Professional Development of Teacher Educators: What Do They Do? Findings from an Explorative International Study, „Professional Development in Education" 2016, nr 43(2), DOI: 10.1080/19415257.2015.1114506.

van Fransson Goran, Lakerveld Jaap, Rohtma Valdek, To Be a Facilitator of In-service Learning: Challenges, Roles and Professional Development, (w:) Anja Swennen, Marcel van der Klink (red.), Becoming a Teacher Educator, Dordrecht 2009.

White Simone, Teacher Educators for New Times? Redefining an Important Occupational Group, „Journal of Education for Teaching" 2019, nr 45(2), DOI: 10.1080/02607476.2018.1548174.

Zbróg Zuzanna, Teachers and Learners: The Professional Development of University Lecturers in Poland, (w:) Teacher Educators and Teachers as Learners: International Perspectives, red. Pete Boyd, Agnieszka Szplit, Zuzanna Zbróg, Kraków 2014.

9.2. Akty prawne

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 2024 poz. 986, t. j. z 4 lipca 2024 r., https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20240000986.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2025 poz. 1043 i 1160, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20250001043.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, Dz.U. 2018 poz. 1668, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668.

Uchwała nr 24 z dnia 21 lutego 2023 r. w sprawie ustanowienia programu rządowego pod nazwą „Program Rozwoju Kompetencji Cyfrowych", https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20230000318/O/M20230318.pdf.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 października 2018 r. w sprawie akredytacji placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. 2018 poz. 2029, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180002029.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli, Dz.U. 2023 poz. 2738, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20230002738.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe, Dz.U. 2023 poz. 2628, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001653.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. 2019 poz. 1450, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450&SessionID=3B2918674E6AB0CFBA195B16B569FB4CC1811D16.

Uchwała nr 62/1244/2025 Zarządu Województwa Podlaskiego z dnia 30.012025, https://bip.podlaskie.eu/wojewodztwo/akty_prawne1/uchw_zarzad/uchwaly-

zarzadu/uchwala-nr-6212442025-zarzadu-wojewodztwa-podlaskiego-z-dnia-2025-01-30.html.

9.3. Inne dokumenty

Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Plan Pracy Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży na rok szkolny 2024/2025, https://www.cen.lomza.pl/o-cen/dokumentacja-centrumhttps://www.cen.lomza.pl/o-cen/dokumentacja-centrum.

Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży, Sprawozdanie z działalności Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Centrum Edukacji Nauczycieli w Łomży w roku szkolnym 2023/2024, https://www.cen.lomza.pl/o-cen/dokumentacja-centrumhttps:/www.cen.lomza.pl/o-cen/dokumentacja-centrum.

Council of the European Union, Council Conclusions on Effective Teacher Education, Brussels 2014, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ENhttps://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=EN.

Council of the European Union, Council Conclusions on European Teachers and Trainers for the Future, Brussels 2020, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=uriserv:OJ.C_.2020.193.01.0011.01.ENG.

Council of the European Union, Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, Brussels 2018, https://eur-lex.europa.eu/homepage.html.

Dydaktyczna inicjatywa doskonałości; https://www.gov.pl/web/nauka/dydaktyczna-inicjatywa-doskonalosci?utm_source=chatgpt.com.

European Commission, Komunikat w sprawie utworzenia europejskiego obszaru edukacji do 2025 r., Brussels 2020, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/pl/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625.

European Commission, Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes, Brussels 2013, https://school-education.ec.europa.eu/system/files/2024-04/Supporting-Teacher-Educators-for-better-learning-outcomes.pdf.

Fundusze Europejskie 2021–2027, https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/fundusze-ue-2021-27?utm_source=chatgpt.com.

Polityka Naukowa Państwa przyjęta przez Radę Ministrów, gov. pl, https://www.gov.pl/web/edukacja/polityka-naukowa-panstwa-przyjeta-przez-rade-ministrow?utm_source=chatgpt.com.

Krajowy Plan Odbudowy i Zwiększania Odporności, https://www.gov.pl/web/aktywa-panstwowe/krajowy-plan-odbudowy-i-zwiekszania-odpornosci.

Kuratorium Oświaty w Białymstoku, Wykaz placówek doskonalenia nauczycieli posiadających akredytację i wstępną akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty według stanu na dzień 30 czerwca 2025 r., https://kuratorium.bialystok.pl/wazne/wykaz-placowek-doskonalenia-nauczycieli-posiadajacych-akredytacje-i-wstepna-akredytacje-podlaskiego-kuratora-oswiaty-wedlug-stanu-na-dzien-30-czerwca-2025-r.html#:~:text=Wykaz%20plac%C3%B3wek%20doskonalenia%20nauczycieli%20posiadaj%C4%85cych%20akredytacj%C4%99%20i%20wst%C4%99pn%C4%85,na%20dzie%C5%84%2030%20czerwca%202025%20r.%20%E2%80%93%20Kuratorium.

Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Plan pracy Miejskiego Ośrodka Doradztwa Metodycznego Białostockiego Centrum Edukacji na okres wrzesień 2023 – sierpień 2024, https://modm.edu.pl/images/pliki/plany/plan_pracy_2023-2024.pdf.

Miejski Ośrodek Doradztwa Metodycznego w Białymstoku, Sprawozdanie z pracy MODM w Białymstoku za rok szkolny 2023/2024, https://modm.edu.pl/images/pliki/plany/spr_modm_2023-2024.pdf.

OECD, Building a High-Quality Teaching Profession, Paris 2011.

OECD, Effective Teacher Policies: Insights from PISA, Paris 2018.

OECD, Professional Growth in Times of Change, Paris 2020.

OECD, Results from TALIS 2024: The State of Teaching, Paris 2020.

OECD, TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, Paris 2019.

OECD, Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Paris 2005, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2005/06/teachers-matter_g1gh5af3/9789264018044-en.pdf.

Podlaski Kurator Oświaty, Wykaz placówek doskonalenia nauczycieli na terenie województwa podlaskiego, w których nauczyciele realizują zadania doradcy metodycznego, ze wskazaniem specjalności nauczycieli – doradców metodycznych, https://kuratorium.bialystok.pl/wazne/wykaz-publicznych-placowek-doskonalenia-nauczycieli-na-terenie-wojewodztwa-podlaskiego-w-ktorych-nauczyciele-realizuja-zadania-doradcy-metodycznego-ze-wskazaniem-specjalnosci-nauczycieli-d-13.html.

Podlaski Kurator Oświaty, Wykaz placówek doskonalenia nauczycieli posiadających akredytację i wstępną akredytację Podlaskiego Kuratora Oświaty według stanu na dzień 10 lipca 2025 r., https://kuratorium.bialystok.pl/wazne/wykaz-placowek-doskonalenia-nauczycieli-posiadajacych-akredytacje-i-wstepna-akredytacje-podlaskiego-kuratora-oswiaty-wedlug-stanu-na-dzien-10-lipca-2025-r.html.

Podlaski Kurator Oświaty, Zarządzenie Nr 71/2025 z dnia 28 sierpnia 2025 r. w sprawie określenia planu sieci doradztwa metodycznego na terenie województwa podlaskiego, https://kuratorium.bialystok.pl/informacja-publiczna/zarzadzenia/zarzadzenie-nr-71-2025-podlaskiego-kuratora-oswiaty-z-dnia-28-sierpnia-2025-roku-w-sprawie-okreslenia-planu-sieci-doradztwa-metodycznego-na-terenie-wojewodztwa-podlaskiego.html.

Polska Komisja Akredytacyjna, Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej w formule ex post, Warszawa 2022.

Polska Komisja Akredytacyjna, Załącznik nr 2 do Statutu Polskiej Komisji Akredytacyjnej: Szczegółowe kryteria dokonywania oceny programowej w formule ex post, Warszawa 2022, https://pka.edu.pl/wp-content/uploads/2025/08/Szczegolowe-kryteria-dokonywania-oceny-programowej-w-formule-ex-post.pdf.

Program rozwoju kompetencji cyfrowych, https://www.gov.pl/web/cyfryzacja/kompetencje-cyfrowe.

Statut Akademii Podlaskiej w Białymstoku – Akademii Nauk Stosowanych, https://apwb.pl/wp-content/uploads/2024/03/Statut-PDF-121-MB.pdf.

UNESCO, Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All, Paris 2015, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/08/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf&ved=2ahUKEwjrw9WY_6GRAxViHxAIHQugJKYQFnoECB4QAQ&usg=AOvVaw1hF_STYPfIs_2MmX1BGO0b.

UNESCO, Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, Not Walls, Paris 2019.

Urząd Marszałkowski Województwa Podlaskiego, Strategia Rozwoju Województwa Podlaskiego 2030, https://strategia.podlaskie.eu/pl/strategia rozwoju wojewdztwa podlaskiego 2030.

Załącznik nr 3 do regulaminu okresowej oceny nauczycieli akademickich w Państwowej Uczelni Zawodowej w Suwałkach, https://bip.puz.suwalki.pl/upload/pliki/zarzadzenia-rektora/2023/Instrukacja_kryteria_oceny_a.pdf.

Zarząd Województwa Podlaskiego, Program Fundusze Europejskie dla Podlaskiego 2021–2027, https://rpo.wrotapodlasia.pl/fedlapodlaskiego/projekt-programu-fundusze-europejskie-dla-podlaskiego-2021-2027.html.

Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie; https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow.

9.4. Spis tabel

Tabela 1. Podmioty objęte analizą 14

Tabela 2. Cele szczegółowe analizy i odpowiadające im metody gromadzenia danych.....15

Tabela 3. Rekomendacje Unii Europejskiej, OECD i UNESCO dotyczące doskonalenia zawodowego kadry kształcącej i doskonalącej nauczycieli.....44

Tabela 4. Plan dofinansowania form doskonalenia zawodowego nauczycieli placówek doskonalenia prowadzonych przez samorząd województwa podlaskiego na rok 2025 69