

Małgorzata Piasecka

Sieci pozytywnych zmian – w kierunku optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy

Podstawy Edukacji 7, 205-226

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata Piasecka

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Sieci pozytywnych zmian¹ – w kierunku optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy

Wprowadzenie

Proces profesjonalizacji każdego zawodu, w tym zawodu nauczyciela, należy dziś rozpatrywać w szerokim kontekście cywilizacji wiedzy. Wskazuje się na następujące elementy systemu tworzącego podstawy cywilizacji wiedzy: nowoczesny system edukacyjny, rozwinięty sektor badań i rozwoju, wysoka podaż pracowników z wyższym wykształceniem, nasycenie państwa nowoczesnymi środkami komunikacji (*Raport Polska 2050*, 2011, s. 45). Wszystkie te elementy tworzą główną drogę do pozyskania kapitału intelektualnego rozumianego jako

[...] ogół niematerialnych aktywów ludzi, przedsiębiorstw, społeczności, regionów i instytucji, które odpowiednio wykorzystane, mogą być źródłem obecnego i przyszłego dobrostanu państwa (*Polska 2030...*, 2009, s. 206).

Co dokładnie tworzy kapitał intelektualny? Jest to, po pierwsze, kapitał ludzki będący potencjałem zgromadzonym we wszystkich jednostkach

¹ Ideę sieci pozytywnych zmian przedstawiam za zgodą jej Autora, prof. zw. dr hab. R.M. Łukaszewicza. Zaprezentowany w dalszej części artykułu kontekst interpretacyjny tej idei zawdzięczam pouczającej dyskusji z jej Autorem.

(Polakach), który wyraża się w ich wykształceniu, doświadczeniu życiowym, postawach i umiejętnościach. Po drugie, jest to kapitał społeczny będący potencjałem zgromadzonym w społeczeństwie (polskim) w postaci obowiązujących norm postępowania, zaufania i zaangażowania, które, wspierając współpracę i wymianę wiedzy, przyczyniają się do wzrostu dobrostanu. Po trzecie, jest to kapitał strukturalny, czyli potencjał zgromadzony w namacalnych elementach infrastruktury narodowego (polskiego) systemu edukacji i innowacji, tj. placówkach oświatowych, naukowych, badawczych, infrastrukturze teleinformatycznej i własności intelektualnej. I po czwarte, jest to kapitał relacyjny, czyli potencjał związany z wizerunkiem państwa (Polski) na zewnątrz, poziomem integracji z globalną gospodarką, jego atrakcyjnością dla zagranicznych partnerów, w tym także najwyższej jakości ofertą edukacyjną skierowaną na profesjonalizację zawodu nauczyciela (*Polska 2030...*, 2009, s. 207). Wskazując na strategię rozwojową państwa opartą na kapitale intelektualnym, będącą megatrendem cywilizacyjnym, należy być świadomym, że pod wieloma względami wartość tego potencjału jest obecnie niższa w Polsce niż w wielu krajach świata o wysokich dochodach. Jednak jej realizacja stwarza szansę zrównoważonego, holistycznego rozwoju, którego beneficjentami będą wszyscy obywatele, w tym rzesze polskich nauczycieli.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie jednej z możliwych dróg optymalizacji rozwoju zawodowego nauczyciela w warunkach społeczeństwa wiedzy. Podjęta dyskusja generalnie obejmuje następujące wątki:

- 1) analizę koncepcji holistycznego rozwoju zawodowego w kontekście wypełniania misji i/czy przymusu,
- 2) wskazanie przestrzeni edukacyjnej w postaci sieci pozytywnych zmian wspomagających rozwój zawodowy nauczyciela,
- 3) ukazanie możliwych i pożądaných zmian w zakresie (meta)kompetencji w wyniku integralnego podejścia do rozwoju zawodowego nauczyciela.

Szczegóły tej dyskusji prowadzą do konkluzji zawartych w tekście.

Rozwój zawodowy – misja i/czy przymus?

Rozwój zawodowy jest procesem przebiegającym w ramach ogólnego rozwoju człowieka. Realizacja wszystkich potencjalnych możliwości wynika z naturalnego popędu do wzrostu, do osiągnięcia swojej pełni człowieczeństwa. Celem rozwoju w ogóle jest więc pewien idealny wzorzec, do którego człowiek zmierza w sposób dynamiczny i który chce osiągnąć. Jednym z obszarów rozwoju osobowego jest „[...] osiągnięcie kompetencji profesjonalnej, skonkretyzowanej w postaci idealnego wzorca roli zawodowej” (Z. Gaś, 2001, s. 33). Teorie rozwoju zawodowego podkreślają, że proces ten rozpoczyna się w dzieciństwie i trwa do wieku dojrzałego, a jest ciągiem decyzji uwarunkowanych różnymi czynnikami, w tym biologicznymi, psychologicznymi, ekonomicznymi i kulturowo-społecznymi. Jest to niewątpliwie pożądanym proces przemian kierunkowych człowieka, które warunkują jego aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu oraz doskonaleniu samego siebie, a przez to swojego otoczenia.

Jeśli mówimy o zawodzie nauczyciela, to natura nauczania wymaga odeń angażowania się w ciągły, trwający przez całą jego karierę rozwój zawodowy. Jednak konkretne potrzeby i sposoby ich zaspokajania będą się zmieniały w zależności od okoliczności, osobistych i zawodowych biografii oraz obecnego usposobienia. Pojęcie ciągłego rozwoju zawodowego (CRZ) obejmuje wszystkie rodzaje uczenia się. Wskazuje się przynajmniej na trzy sytuacje, w których nauczyciele się uczą:

- 1) nauka na specjalnych zajęciach (np. na kursach, konferencjach, warsztatach, konsultacjach);
- 2) uczenie się w szkole (np. realizacja codziennych zadań dydaktycznych, obserwowanie działań innych osób, wspólna praca nad zadaniami);
- 3) uczenie się poza szkołą (np. w ramach zajęć organizowanych przez uczelnie wyższe, ośrodki kształcenia zawodowego albo grupy nieformalne) (C. Day, 2008, s. 17-19).

Większość definicji rozwoju zawodowego podkreśla, że jego podstawowymi celami są przyswojenie wiedzy przedmiotowej oraz zdobycie określonych umiejętności nauczania. Pojęcie rozwoju zawodowego obejmuje wszystkie doświadczenia związane z naturalnym uczeniem się oraz świadome i planowane działania, których zamierzeniem jest

bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a przez nie podniesienie jakości kształcenia (C. Day, 2008, s. 21).

Uważam jednak, że to nie wystarcza, albowiem nie odzwierciedla całego procesu, którą narzuca złożona perspektywa kapitału intelektualnego jako najistotniejszego, najgłębszego potencjału rozwojowego. Trzeba zdecydowanie podkreślić, że rozwój zawodowy nauczyciela w społeczeństwie wiedzy kładzie nacisk nie tylko na potrzebę uczenia się przez całe życie (*life-long learning*), ale także potrzebę uczenia się we wszystkich rolach życiowych (*life-wide learning*) (*Polska 2030...*, 2009, s. 219). Oznacza to, że nauczyciel musi stale poszerzać swoją wiedzę i umiejętności nie tylko w celu zwiększania i uaktualnienia kwalifikacji zawodowych (nauczycielskich), ale również w celu pozostania aktywnym członkiem społeczności i partycypującym uczestnikiem obecnej kultury ryzyka. Życie w świecie wyprodukowanego ryzyka (co jest ceną postępu cywilizacyjnego), które powoduje niepewność, zagrożenia i lęki, może zaburzać rozwój, przez co kariera życiowa (w tym zawodowa) staje się poszarpana, mozaikowa (zob. U. Beck, 2004). W tej sytuacji sprawowanie kontroli nad biegiem zdarzeń czy odwaga dokonywania wyborów staje się fundamentalną kwalifikacją cywilizacyjną, która jest dziś wyzwaniem dla rozwoju zawodowego.

Istnieje wiele koncepcji rozwoju profesjonalnego nauczyciela. Są to ugruntowane podejścia, takie jak koncepcja R. Harrego, J. Butlera czy C.M. Burke'a. W koncepcjach tych rozwój zawodowy przebiega linearnie wg etapów/faz/cykli. Na przykład (w skrócie z powodu ram artykułu) w propozycji Harrego obejmuje on kolejno następujące etapy: konwencjonalizacja, przyswajanie, transformacja, uzewnętrznianie; w ujęciu Butlera przebiega wg etapów: nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego, biegłego i eksperta (Z. Gaś, 2001, s. 46), a w koncepcji Burke'a i jego współpracowników (znanej jako SMART) proces rozwoju zawodowego obejmuje pięć faz: stymulacji, modyfikacji, amplifikacji, transformacji (Z. Gaś, 2001, s. 52).

W opozycji do powyższych koncepcji rozwoju zawodowego chcę zaprezentować model holarchiczny (nieliniarny), tzw. model czterech ćwiartek, skonstruowany przez zespół animatorów i liderów Wrocławskiej Szkoły Przyszłości (K. Leksicka, 2005; R.M. Łukaszewicz, 2010). Jego inspiracją jest idea „czterech holistycznych porządków” czy też

czterech ćwiartek K. Wilbera (1997), będących kolejnymi aspektami tego samego holonu. Holon to byt, który sam jest całością, a jednocześnie częścią jakiejś innej części. W koncepcji tej górne ćwiartki dotyczą indywidualnych, a dolne zbiorowych holonów, lewe odnoszą się do wnętrza, prawe zaś do ich powierzchni. Wilber (2000) określa je jeszcze inaczej: jako subiektywne ścieżki Lewej Ręki i obiektywne Prawej Ręki. Ścieżki Lewej Ręki to aspekt intencjonalny i kulturowy, Prawej – behawioralny i społeczny. Idea czterech ćwiartek w modelu Wrocławskiej Szkoły Przyszłości dotyczy kompetencji i kwalifikacji nauczyciela (K. Leksicka, 2005; R.M. Łukaszewicz, 2010²). Oś pionową tworzą dwie kluczowe kategorie pojęciowe w koncepcji edukacji z wyobraźnią R.M. Łukaszewicza (2010), a mianowicie „kwalifikacje redundancyjne” i „gra z zadaniem”. Kwalifikacje redundancyjne oznaczają takie przygotowanie do wykonywania zawodu, jakie zawiera więcej elementów, niż to jest konieczne ze względów funkcjonalnych w celu zwiększania ich niezawodności. Najczęściej takie kwalifikacje są następstwem rozgałęzionej, czyli dendrytowej drogi rozwoju – nowych ścieżek kształcenia się, doksztalcania, doskonalenia – dzięki czemu mamy do czynienia nie tylko ze swobodnym wykorzystaniem wiedzy i wzrostem jej uniwersalności, ale także z generowaniem nadmiaru umiejętności w stosunku do tradycyjnego przygotowania zawodowego (R.M. Łukaszewicz, 2010, s. 45).

Druga z tych znaczących kategorii to pojęcie „gry z zadaniem”, które oznacza wspólne elementy ogólnych strategii działania w sytuacjach zawodowych, gdzie „partnerem” gry są zadania. Parametrów zadania nie da się określić w sposób pewny, dlatego zawierają w sobie założenie antycypowania własnych możliwości. Drugą oś, poziomą, stanowią kolejne dwie kategorie, które Wilber określił jako ścieżki Prawej i Lewej Ręki. Wszystkie ścieżki Prawej Ręki wymagają percepcji, a wszystkie ścieżki Lewej Ręki wymagają interpretacji. Jeśli skrzyżujemy oś „kwalifikacje redundancyjne – gra z zadaniem” z osią „ścieżki Prawej i Lewej Ręki”, to

² W koncepcji R.M. Łukaszewicza idea czterech ćwiartek rozwinęła wątek myślenia o nauczycielu jako o „czwórni”. To symboliczne odniesienie znajduje swoje praktyczne przełożenie na twórcze wypełnianie zawodu: 1) wszystko zaczyna się od głowy, 2) potem wszystko przenosi się na magię rąk, 3) następnie wszystko przenosi się na ścieżkę artystycznej duszy, 4) na koniec wszystko lokuje się w metamorfozie charakteru w indywidualność (2010, s. 47–49).

tworzą się cztery pola, które zakreślają cztery rodzaje porządków dla rozwoju profesjonalnego nauczyciela:

- 1) pole górne prawe – wiedza jako porządki dane,
- 2) pole dolne prawe – sposoby działania jako algorytmy,
- 3) pole górne lewe – wiedza jako porządki zadane,
- 4) pole dolne lewe – sposoby działania jako heurystyki (R.M. Łukasiewicz, 2010, s. 46).

Schemat 1. Model holistycznego rozwoju zawodowego nauczyciela



Źródło: K. Leksicka (2005).

Można więc powiedzieć, że wiedza jako porządki dane i sposoby działania jako algorytmy tworzą razem przestrzeń konieczności dla rozwoju profesjonalnego nauczyciela, a wiedza jako porządki zadane i sposoby działania jako heurystyki dopełniają je dzięki otwieraniu przestrzeni możliwości. Nauczyciel powinien więc postrzegać swój rozwój zawodowy nie tylko jako przymus wypełniający przestrzeń konieczności, ale także jako misję rozwijającą przestrzeń możliwości (M. Piasecka, 2009). Taki integralny, holistyczny model rozwoju zawodowego, w którym konieczności i możliwości wzajemnie się stymulują, wypełnia, moim zdaniem, określone wymogi cywilizacji wiedzy.

Sieci pozytywnych zmian jako przestrzeń rozwoju profesjonalizmu nauczyciela

Rozwój zawodowy nauczyciela nie jest zdeterminowany wyłącznie miejscem pracy (szkoła, inna placówka oświatowa), choć bez wątpienia stanowi ona podstawowy element doskonalący. Trzeba mocno podkreślić, że

[...] uczenie się w pracy wywodzi swój cel i kierunek wyłącznie z celów pracy [...] czasem ludzie mają potrzebę posiadania dodatkowej wiedzy lub umiejętności [...] niekiedy prowadzi to do podjęcia jakiegoś rodzaju szkolenia formalnego, ale prawie zawsze zakłada uczenie się na podstawie doświadczenia oraz innych ludzi w miejscu pracy i zgodnie z celami tej instytucji (C. Day, 2008, s. 202).

Można postawić dość ryzykowną tezę, że w rozwoju profesjonalizmu współczesnego nauczyciela kontekst, powiedzmy, niezawodowy jest prawdopodobnie ważniejszy od wprost związanego z miejscem pracy. Dlaczego? Pierwszy powód w postaci zaobserwowanej prawidłowości podałam już na wstępie tego podrozdziału, drugi to wyniki raportu *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe* (2009), które podobnie wskazują na fakt, że uczenie się nie powinno być już aktywnością umiejscowioną wyłącznie w środowisku szkolnym i nakierowaną na rozwój powszechnie rozpoznawanych kompetencji. Coraz bardziej docenia się rolę tzw. edukacji pozaformalnej, prowadzonej wprawdzie w środowisku sformalizowanym, jednak nieprowadzącej wprost do rozwoju takich kompetencji. Istotniejsza staje się również edukacja nieformalna – tu nauka jest niesformalizowana i także nie prowadzi wprost do zdobycia powszechnie rozpoznawanych kwalifikacji. Rosnąca rola pozaszkolnych form kształcenia wynika m.in. z tego, że są zwykle bardziej elastyczne oraz dostarczają szerokiego wachlarza pożądanej wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (w rozumieniu drabiny holarchicznej, czyli przekraczania i ogarniania konieczności w kierunku możliwości). Tymczasem poziom partycypacji dorosłych Polaków, w tym nauczycieli, w różnych formach uczenia się (nieformalnego, pozaformalnego, ale również formalnego) należy do najniższych w Europie (*Polska 2030...*, 2009, s. 220).

Istnieją różne inne przestrzenie edukacyjne, które animują, stymulują i mogą silnie rzutować na rozwój profesjonalizmu nauczyciela, manifestującego się potem wysoką jakością jego pracy wszędzie tam, gdzie jest wykonywana. Można wymienić tu organizacje pozarządowe czy sieci pozytywnych zmian. Paradoksalnie, rynek bezrobotnych jest też taką przestrzenią, albowiem wymusza dalszy rozwój. Pewne procesy społeczne (choćby bezrobocie) czy inicjatywy społeczne (np. działalność sektora NGO lub biznesu obywatelskiego na rzecz edukacji) mają w Europie Zachodniej już długą tradycję, ale w krajach Europy Wschodniej i Środkowej (w tym Polsce) z powodu ich opóźnienia powinny/mogą być gorliwie nadrabiane³. Podkreślę raz jeszcze: podstawowymi warunkami mobilności zawodowej jest gotowość do zmian oraz uczestnictwo w edukacji ustawicznej w różnych jej odmianach formalnych i nieformalnych.

Przemiany społeczne i technologiczne, jakich doświadczamy jako społeczeństwo polskie i globalne zarazem, powodują wzrost znaczenia sieci łączących jednostki. Sieci społeczne skupione wokół jednostek, zastępujące grupy społeczne są źródłem kapitału intelektualnego. W edukacji pojęcie sieci jest znane i ma już swoją historię. Istnieje wiele lokalnych, regionalnych, krajowych i międzynarodowych sieci służących uczeniu się. Ich celem są

[...] zmiany definiowane jako wprowadzanie ulepszeń lub rozwój definiowany jako pełniejsze rozumienie problemów, wkraczanie na kolejny etap, dojrzewanie (C. Day, 2008, s. 248).

Zmiana to jedno z najważniejszych pojęć dla pracy nauczyciela, który jest przeciwieństwem swego rodzaju agentem zmiany, jej przyczyną, kreatorem i ewaluatorem (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 163). Sieci mogą koncentrować się na rozwoju związanym z określonym przedmiotem, na podnoszeniu jakości kształcenia dla wszystkich uczniów, nawiązywaniu partnerstwa

³ Refleksja ta zrodziła się w wyniku zaprezentowania przeze mnie (M. Piasecka, 2012) idei sieci pozytywnych zmian w referacie na XVIIème Congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education (AMSE, Światowe Stowarzyszenie Nauk o Wychowaniu) w Reims w 2012 r. poświęconym profesjonalizacji zawodu nauczyciela. Tocząca się potem dyskusja przedstawicieli z różnych krajów całego świata wymagała odniesienia tej idei do szerokiego kontekstu polityczno-ekonomicznego Polski przed i po transformacji ustrojowej.

między szkołą i społecznością, na współpracy między różnymi grupami zawodowymi (C. Day, 2008, s. 256).

W 1996 r. Komisja Europejska opublikowała Białą Księgę *Nauczanie i uczenie się: W kierunku społeczeństwa uczącego się*, w której przedstawiła plan działania na polu edukacji. Sugerowała ona wówczas konieczność nawiązania partnerstwa między szkołą i rodziną, szkołą i przedsiębiorstwem oraz szkołą i uniwersytetem. Przyjęcie traktatu z Maastricht, który wprowadził osobny rozdział: *Edukacja, szkolenia zawodowe i młodzież*, było impulsem dla tworzenia międzynarodowych sieci. Zgodnie z zasadą pomocniczości kraje Unii Europejskiej zobowiązane zostały do współpracy i wspierania działań w wybranych obszarach edukacji. Sieci są czymś innym niż partnerstwo, jednak ucieleśniają te same zasady współpracy i posługują się tymi samymi technikami pracy. Tworzenie sieci nauczycieli i innych członków systemu edukacyjnego niezależnie od zasięgu (od lokalnego do międzynarodowego) ma na celu poprawę jakości nauczania oraz uczenia się. Mimo że jest to tylko jedna z wielu możliwości kształtowania zawodu, to mocno wpisuje się w pejzaż rozwoju zawodowego.

Potencjał sieci służących uczeniu się jest ogromny, ale moim zdaniem pojęcie sieci wymaga dzisiaj reinterpretacji. Należy wziąć pod uwagę kontekst cywilizacyjny, szybkość i nieprzewidywalność zmieniającego się świata i to, że przyszłość to społeczeństwo sieci – sieci powiązań, ludzi, interesów. Dlatego też umiejętność budowania i poruszania się w różnych społecznych sieciach, funkcjonowania w różnych kontekstach zawodowych i towarzyskich, budowania połączeń międzypokoleniowych, ponadnarodowych, a także sojuszków interesów, poglądów i wartości, oraz zjawisko tzw. mozaikowej kariery zawodowej – to kluczowe kwestie z punktu widzenia nauczyciela przyszłości. Wobec takiej przyszłości jednostka jest zbyt mała, zbiorowość szkolna zbyt mało elastyczna, a tradycyjna sieć służąca uczeniu się zawodu nauczyciela niewystarczająca. Nauczyciele muszą sobie zdawać sprawę, że nie będą już jako środowisko sami czy odseparowani – od dziś wszyscy żyjemy w sieci, w świecie wszechogarniających relacji, interakcji, zależni od siebie nawzajem (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 229). Uczenie się i działanie dla transformacji demokratycznego społeczeństwa sieci to wyzwanie, ale zarazem obietnica. W taką strategię wpisuje się idea sieci pozytywnych zmian. Dlaczego?

Otóż dlatego, że sieci pozytywnych zmian są projektowaniem okazji edukacyjnych i sprawczych, których następstwem jest indywidualny rozwój ludzi oraz rozwój społeczności lokalnej w sferze obywatelskiej. Okazje powinny być projektowane wokół celów i zadań potrzebnych, praktycznych, użytecznych – pozytywnych, a ich osiągnięcie wymaga zorganizowanej animacji i kooperacji. Takie działania sprzyjają intensyfikacji twórczych procesów przez odkrywanie:

- 1) nowych możliwości rozwojowych i kreatywnych każdej jednostki,
- 2) nowych motywacji i argumentacji wobec uczenia się,
- 3) nowych więzi emocjonalnych i społecznych w środowisku lokalnym,
- 4) nowych inicjatyw kulturalnych i biznesu obywatelskiego,
- 5) nowych form komunikacji społecznej i aktywności obywatelskiej (R.M. Łukaszewicz, 2003, s. 2).

Podstawowym celem sieci pozytywnych zmian jest więc stymulowanie zarówno rozwoju indywidualnego kapitału ludzkich możliwości, jak i kapitału społecznego na drodze do uczącego się społeczeństwa. Ma to sprzyjać integrowaniu środowiska lokalnego, pogłębianiu wartości demokratycznych, polepszaniu egzystencji w ekologicznym porządku życia, nieustającej partycypacji w kulturze i tym samym niwelowaniu zjawiska anoreksji kulturowej, przeciwdziałaniu reglamentacji wyobraźni (społecznej) oraz coraz pełniejszemu otwieraniu przestrzeni europejskiej współpracy.

To prawda, że wielkie idee mogą nas poruszyć, ale nie wystarczają, żeby działać. Sieci pozytywnych zmian mają charakter sprawczy, co oznacza, że efekty ich działań manifestują się w środowisku czymś konkretnym. Wymagają zatem wykorzystania nie tylko wiedzy, ale także narzędzi wiedzy, które ona sama wyprodukowała, żeby świat ulepszać. Mam tu na myśli wykorzystywanie procedur synchronizacji systemów edukacji i innowacji oraz pożądanego efektu synergii, który płynie z tego sprzężenia. Systemy innowacji i edukacji są przecież z sobą naturalnie sprzężone. Z jednej strony, choć stopniowo coraz więcej wynalazków powstaje w laboratoriach i centrach badawczo-rozwojowych dużych przedsiębiorstw, to wciąż uczelnie z racji prowadzenia badań podstawowych stanowią miejsce narodzin najbardziej przełomowych odkryć. Z drugiej strony, dobrze funkcjonujący system innowacji tworzy zapotrzebowanie na odpowiednie kwalifikacje:

Aby można było wdrożyć nowe rozwiązania procesowe, niezbędny jest wystarczający poziom tzw. zdolności absorpcyjnych – uzależnionych głównie od wiedzy, postaw i umiejętności pracowników (*Polska 2030...*, 2009, s. 225).

Sieci pozytywnych zmian potrzebują także animatorów projektów edukacyjnych, ludzi z inwencją, zaangażowanych w budowę dzieła solidarności społecznej, animację wolnych inicjatyw edukacyjnych, ludzi otwartych na tradycje i wartości lokalne, polskie i europejskie, a zarazem wyposażonych w konkretne narzędzia i metody. Na poziomie realizacyjnym sieci pozytywnych zmian wymagają zastosowania algorytmu, który zawiera siedem najważniejszych kroków animatora projektów edukacyjnych. Oto one w kolejności następowania:

- 1) przygotowuje raport i projekt,
- 2) określa miejsce, środki i sposoby komunikacji, a także możliwości spotykania się i organizowania pracy,
- 3) zaczyna od projektu pilotażowego, który będzie najlepszą rekomendacją startu sieci pozytywnych zmian; musi być dobrze wybrany i przedyskutowany w środowisku lokalnym, musi być użyteczny,
- 4) ustala grupę zadaniową, która zajmuje się bezpośrednio organizacją i realizacją; grupa funkcjonuje wg reguły gry z zadaniem,
- 5) określa bilans szans i zagrożeń; ich ocena dotyczy zarówno kontekstów wewnętrznych, jak i zewnętrznych,
- 6) zyskuje sojuszników do projektu, który jest areną współpracy, a nie rywalizacji,
- 7) organizuje nakłady środków rzeczowych i finansowych, mając świadomość, że pomnażanie kapitału intelektualnego (indywidualnych i społecznych możliwości) nie jest tylko inwestycją w zdolności, inwencję i energię (R.M. Łukaszewicz, 2003, s. 5).

Zaprezentowana idea sieci pozytywnych jest więc rzeczywistym zmienianiem realiów życia na miarę potrzeb oraz oczekiwań społeczeństwa wiedzy, gdzie rolę animatora projektów edukacyjnych powinien/może pełnić nauczyciel – „edukacyjny aktywista” (G. Mazurkiewicz, 2011, s. 165), który nie jest już tylko pracownikiem, ale staje się „pracownikiem wiedzy” (C. Day, 2008, s. 250). Niestety, polski system oświaty charakteryzuje anachroniczne podejście do roli nauczyciela, który jest postrzegany bardziej jako urzędnik zbiurokratyzowanego systemu niż

jako „pracownik wiedzy” i „współtwórca zmiany społecznej”. Sytuacja ta może bardzo demotywować najlepszych, najbardziej kreatywnych nauczycieli, a nade wszystko kandydatów do pracy w tym trudnym zawodzie.

Jakich (meta)kompetencji mogą nauczyć sieci pozytywnych zmian w kontekście misji nauczycielskiej?

Zawód nauczyciela jest odmienny od innych zawodów. Tym, co go wyróżnia, jest jego funkcja wychowawcza, która jest ściśle połączona z jego osobowością (J. Mirski, 2008, s. 21). Nauczyciel, oprócz odpowiedniej osobowości i postawy ideowo-moralnej, powinien posiadać kwalifikacje, które pozwolą mu na skuteczną pracę z uczniem. Definicja kwalifikacji zawodowych najczęściej koncentruje się na układach umiejętności i wiedzy, które dają nauczycielom możliwość kierowania procesami przemian u uczniów z różnych szczebli edukacji (C. Plewka, 2009, s. 60). Obok kwalifikacji w literaturze istnieje pojęcie kompetencji zawodowych, które obejmuje szersze aspekty – poza aspektem zadaniowym i działaniowym zwraca także uwagę na sferę osobowościową i psychologiczno-pedagogiczną nauczyciela. Klasyfikacje kompetencji nauczycielskich najczęściej są podporządkowane cechom charakteryzującym określoną specjalność nauczyciela lub zadaniom, które wykonuje nauczyciel. Prosta i przejrzystą klasyfikację kompetencji przedstawił R. Kwaśnica (2003, s. 300–301), wyróżniając dwie grupy:

- 1) do pierwszej należą kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne),
- 2) drugą grupę stanowią kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne).

W różnych krajach europejskich kwestie rozwoju zawodowego są rozwiązywane w rozmaity sposób, ale wszystkie mają na celu „podnoszenie kwalifikacji nauczycielskich i osiągnięcie profesjonalizmu zawodowego” (U. Ordon, 2007, s. 153). Unia Europejska ze względu na swobodne przemieszczanie się ludzi, kapitału i towarów rozpoczęła dyskusję nad kompetencjami i kwalifikacjami nauczycieli. Nie wprowadziła jednoznacznej definicji pojęcia kompetencji, ponieważ znaczna część krajów członkowskich ma taką definicję w swoich głównych

dokumentach dotyczących systemów nauczania. Wprowadziła jednak kompetencje kluczowe, które powinny uwzględniać potencjalne korzyści dla całego społeczeństwa i odpowiadać potrzebom całej społeczności niezależnie od płci, rasy, pozycji społecznej, pochodzenia, kultury i języka⁴. W 2005 r. ze względu na strategię lizbońską stworzony został opis kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela. Zostały one podzielone na kompetencje związane z procesem nauczania-uczenia się (np. umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność pracy w różnych zespołach, umiejętność współpracy, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów) i kształtowania postaw uczniowskich (np. umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im na funkcjonowanie w społeczeństwie wiedzy). W projekcie rekomendacji Komisji Europejskiej znalazły się także trzy kluczowe punkty odniesienia dla tego zawodu: wobec wiedzy, wobec innego człowieka i wobec społeczeństwa. Są one ważnym punktem wyjścia do projektowania europejskiego kształcenia i doskonalenia nauczycieli (M. Sielatycki, 2008, s. 20).

Kompetencje i kwalifikacje mają fundamentalne znaczenie w procesie profesjonalizacji. Te dwa niezbędne elementy w sposób naturalny spotykają się w codziennej praktyce nauczycielskiej i wzajemnie stymulują. Trzeba jednak podkreślić, że w sferze usług społecznych, takich jak edukacja, kompetencje nie podlegały formalnej (pełnej) ewaluacji, choć nauczyciel miał formalne (pełne) kwalifikacje do wykonywania zawodu. Taka sytuacja dotyczyła jeszcze niedawno wielu krajów, także Polski. Obecnie kontekst dla przedmiotu utożsamianego z kompetencjami oraz kwalifikacjami nauczyciela się zmienił i obejmuje przynajmniej trzy elementy:

- 1) rosnącą mobilność obywateli Unii i otwarty europejski rynek pracy,
- 2) konieczną strategię uczenia się przez całe życie,
- 3) umasowienie w Polsce kształcenia na poziomie wyższym.

W związku z tym sformułowano zarządzenia dotyczące ram kwalifikacyjnych, które stanowią zrozumiały w wymiarze krajowym i mię-

⁴ Ciekawe doświadczenia odnoszące się do tego obszaru wyniosłam z uczestnictwa w kilku stażach w ramach programu LLP Erasmus na Université de Reims Champagne-Ardenne (URCA).

dzynarodowym (europejskim) opis kwalifikacji zdobywanych w systemie szkolnictwa wyższego w danym kraju. Kwalifikacja zaś to tytuł, stopień itp., który jest tożsamy z dyplomem lub innym dokumentem poświadczającym osiągnięcie określonych efektów kształcenia w obszarze wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych (A. Kraśniewski, 2011, s. 6). Na bazie tych dokumentów ustalono konieczne wzorcowe efekty kształcenia dla kierunku studiów pedagogika oraz konieczne standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Nauczycieli czynnych w Polsce obowiązuje Karta Nauczyciela (znowelizowana w 2014 r.), która określa przywileje i powinności wynikające z uprawiania tego zawodu, w tym konieczność formalnej ścieżki awansów zawodowych.

Wskazując na integralny rozwój zawodowy w postaci holistycznych porządków obejmujących przestrzeń konieczności i przestrzeń możliwości, ta pierwsza wydaje się mocno zabezpieczona (może nawet przeciążona) formalnymi ścieżkami, wymogami i procedurami, krótko mówiąc, przymusem. W odniesieniu do przestrzeni możliwości, którą utożsamiam z misją wypełniania tego zawodu, nie jest to już takie oczywiste przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, trzeba odpowiedzieć na dwa pytania: Jak należy wypełniać tę przestrzeń? Czy nauczyciel faktycznie ją wypełnia?

Zanim jednak przejdę do tego wątku, chcę odwołać się w tym miejscu do książki A. i H. Tofflerów *Rewolucyjne bogactwo* (2007). Porównując główne elementy bogactwa do wehikułu czasu, autorzy wymownie konkludują, że biznes porusza się z szybkością 100 km/h, natomiast szkoła 10 km/h. Ta metafora prowokuje/wywołuje autentyczne zdziwienie! Dlaczego nauczyciele są tak mało skuteczni i jakich kompetencji im brakuje? I czy tylko kompetencji? Czy można obarczyć ich wyłączną odpowiedzialnością za taki stan rzeczy? Nauczyciele są być może mało skuteczni, bo – zatroskani o swój status quo (zwłaszcza nauczyciele polscy w warunkach ciągłych zmian) – poruszają się przede wszystkim w przestrzeni konieczności. Tym samym zaniedbują przestrzeń możliwości, często z braku czasu, motywacji, przymusu ekonomicznego. Jeśli chodzi o uzyskane kompetencje decydujące o większej skuteczności (choć w misji nauczyciela nie tylko o skuteczność chodzi), można wskazać być może te właśnie, które są obecne i sprawdzone w biznesie. Wynikają one z funkcjonowania biznesu w warunkach rzeczywistości

postindustrialnej i propagowania proinnowacyjnej polityki publicznej. Są to np.: budowanie swojej konkurencyjności opartej na innowacyjności, tworzenie kompetentnych zespołów (sieci różnych powiązań/ludzi) z silnymi umiejętnościami komunikacji i współpracy, budowanie swojego wizerunku opartego na wiedzy czy własna inicjatywa w podejmowanych działaniach (J. Krawiec, 2011, s. 32–33). Tymczasem system edukacji, w którym niestety tkwimy nadal, został wymyślony, zaprojektowany i ustrukturyzowany w rzeczywistości innej epoki – w kulturze umysłowej oświecenia i warunkach ekonomicznej rewolucji przemysłowej (K. Robinson, 2011, s. 61). Na pytanie: „Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego”, B. Śliwerski odpowiada, że „[...] edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym, konieczna jest zatem zmiana makropolityki oświatowej”. Swą wypowiedź umieszcza w tle zawirowanego losu polskiej edukacji (oświaty) po transformacji ustrojowej (2011, s. 81).

Mając na uwadze rozwój zawodowy nauczyciela, trzeba powiedzieć, że konieczna ścieżka formalna niestety nie zawsze jest wystarczająca. Potrzebny jest udział nauczycieli w różnego rodzaju inicjatywach nieformalnych, takich jak wskazane przeze mnie sieci pozytywnych zmian, które, stymulując przestrzeń możliwości, w konsekwencji optymalizują rozwój zawodowy. Analiza ta wymaga, moim zdaniem, spojrzenia z poziomu meta i przywołania tezy o potędze umysłu człowieka (zob. T. Buzan, 2007).

Podjmując próbę wyjaśnienia wypełniania misji nauczycielskiej, posłużę się integralnym modelem poziomów logicznych, zwanym metaforycznie górą lodową (A. Marszał-Bohdziul, M. Bennewicz, 2008, s. 18), który powstał na podstawie koncepcji zaproponowanej przez G. Batesona, Leary’ego i R. Diltsa (schemat 2). W modelu tym różne aspekty całości (holonu), aby efektywnie funkcjonować, potrzebują integracji, szacunku i akceptacji dla wzajemnych różnic; potrzebują połączenia i współpracy, żeby mógł zaistnieć efekt synergii i powstała nowa jakość. Odnosząc się do sposobów funkcjonowania jednostki czy zespołu, spoglądamy na współdziałanie następujących poziomów: misja/wizja, tożsamość, wartości, kompetencje/możliwości, zachowania, środowisko. Każdy poziom umieszczony w tej piramidzie niżej jest jego podsystemem, a zmiana przeprowadzona na niższym poziomie implikuje zmianę na wyższych poziomach. Taka integracja wiąże się z postrzeganiem związ-

ków między różnymi elementami jako sieci wzajemnie oddziałujących procesów. Manifestacja zachowań w środowisku to widoczny jedynie czubek opisywanej tu góry lodowej. Poniżej odniosę się w skrócie do wymienionych poziomów.

1. Misja/wizja – jest to odniesienie do działania w większym systemie niż pojedynczy człowiek. Pracując w grupie, zespole czy sieci, poszukuje się odpowiedzi na pytanie, kto jeszcze korzysta z rezultatów naszej działalności, komu jeszcze one służą, jakiemu większemu dobru służy. Działanie z wizją/misją pozwala zespołom na odkrycie głębokiego sensu współpracy, pobudza silną wewnętrzną motywację, daje poczucie osobistej spójności z otoczeniem i, co ważne, odkrywa pokłady inteligencji duchowej. Wielu nauczycieli o tym wie, ale niewielu jeszcze się do tego przyznaje, gdyż często towarzyszy im przekonanie, że duchowość musi „[...] najpierw przejść przez ucho igielne współczesnej nauki” (K. Wilber, 2000, s. 242).
2. Tożsamość – poziom ten nawiązuje do zespołowej i indywidualnej tożsamości i ról, jakie wypełniamy. Uwzględnia on dwa obszary tożsamości: tożsamości rdzennej (czyli tego, kim jestem) i tożsamości użytkowej (czyli kim jestem jako nauczyciel). Tutaj musi istnieć harmonia, która kreuje tożsamość „autonomicznego Ja”; ona jest „danym sobie darem bycia sobą” (H. Kwiatkowska, 2005, s. 164). Praca na tym poziomie polega na rozwijaniu jednocześnie tożsamości indywidualnych i zespołowych, a także na trafnej definicji odgrywanych ról społecznych w grupie.
3. Wartości – stanowią fundament budowania integralnego rozwoju osobowego (w tym zawodowego, który jest jego częścią). Praca na tym poziomie opiera się na zdefiniowaniu wartości poszczególnych członków grupy oraz wartości całej grupy, a także na zintegrowaniu tych płaszczyzn. W wyniku mądrych działań następują głębokie, trwałe zmiany, które uruchamiają motywację wewnętrzną. Interesującym wskazaniem dla tych działań jest lektura badania *Relevance of Science Education (ROSE)*⁵. Inaczej niż w testach PISA, służy ono poznaniu postaw i wartości, jakie młodzi ludzie wiążą z naukami przyrodniczymi, technicznymi i matematyką. Zestawienie wyników badania ze wskaźnikiem rozwoju społecznego (Human Development

⁵ Badania zainicjowane na Uniwersytecie w Oslo są prowadzone w wielu krajach (w Polsce na UMCS w Lublinie).

Index) pokazuje zaskakujący obraz: im lepiej kształcimy, tym gorzej motywujemy; im skuteczniej przekazujemy i weryfikujemy wiedzę za pomocą testów, tym bardziej przyczyniamy się do wykształcania sceptycznej postawy wobec wiedzy naukowej (R. Firmhofer, 2011, s. 69) czy poznawania w ogóle. Po drodze gubimy wartości inspirowania, budzenia ciekawości, zaangażowania. Gubimy to, co najcenniejsze w procesie rozwoju – wewnętrzną motywację.

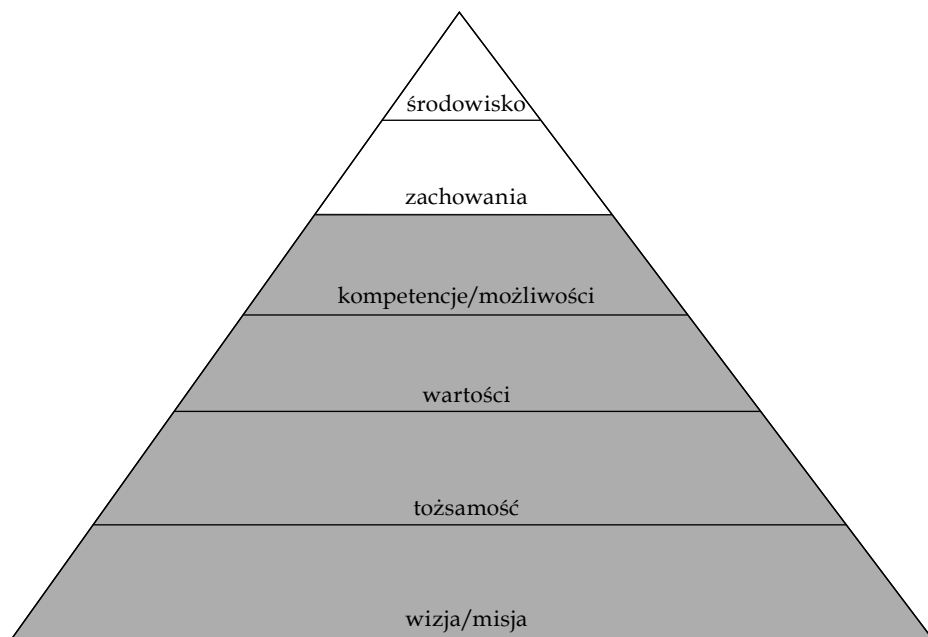
4. Kompetencje/możliwości – praca na tym poziomie dotyczy zdefiniowania docelowych kompetencji poszczególnych członków grupy i całej grupy, określenia luk kompetencyjnych, a także skutecznego rozwinięcia kompetencji potrzebnych do wykonania poszczególnych kroków przy realizacji określonej strategii edukacyjnej, np. przywołanej tu sieci pozytywnych zmian. Są wśród nich: umiejętność współpracy i realizacji celów ponadosobistych; umiejętność empatycznego rozumienia samokontroli i kontroli stanów otoczenia; poczucie sprawstwa i obywatelskości; wytrwałość i odporność na przeszkody; umiejętność antycypowania zdarzeń oraz tworzenia wizji możliwych, pożądaných, idealnych; innowacyjność; umiejętność prowokowania inwencji twórczej i wyobraźni; umiejętność podejmowania inicjatyw oddolnych, obywatelskich. Sieci pozytywnych zmian niewątpliwie angażują, stymulują i modelują wymienione kompetencje.
5. Zachowania – są poziomem bezpośrednio zauważalnym w codziennym działaniu zespołu. Ważne jest tutaj dokonywanie zmian zachowań nieprzystających do naszych wartości, tożsamości i wizji. Na przykład współpraca (wskazana jako ważna wartość) zakłada zaufanie⁶. Jednym z jego mierników jest kapitał społeczny, rozumiany jako zestaw wartości, które umożliwiają skuteczne współdziałanie. Wysoki kapitał jest skorelowany m.in. z jakością życia i dynamicznym rozwojem. J. Czapiński w systematycznych badaniach dowodzi, że stopień wzajemnego zaufania Polaków jest jednym z najniższych w Europie. Niewątpliwie dotyczy to także nauczycieli. Podobnie z innymi elementami kapitału społecznego: zaangażowaniem się w działania na rzecz społeczności lokalnej i dobrowolnym uczestnictwem w organizacjach (J. Czapiński, 2009, s. 273). Potrzebujemy coachingu

⁶ Badania J. Czapińskiego z Uniwersytetu Warszawskiego opublikowane w pracy *Diagnoza społeczna* (2009) nie pozostawiają wątpliwości, że poziom zaufania w Polsce jest niski.

patriotycznego (A. Zybortowicz, 2011, s. 125); w szczególności – jak uważam – w wypełnianiu swojej misji potrzebują go nauczyciele. Inny przykład dotyczy odtwarzania przez nauczycieli kodu kulturowego zakorzenionego w polskim społeczeństwie. Przejawia się on m.in. brakiem autonomiczności działań i niskim wartościowaniem wyobraźni⁷.

6. Środowisko – jest to poziom operacyjny, na którym wprost manifestują się zmiany dokonane na niższych poziomach. Praca na tym poziomie dotyczy określenia, gdzie, kiedy i z kim podejmiemy ustalone działania, oraz przygotowania zasobów zewnętrznych służących realizacji wizji/misji (M. Kułakowski, J. Łuczowska, 2011, s. 29). Harmonijność i integralność wszystkich poziomów daje pożądaną efekt synergii. W wyniku działania zaangażowanych uczestników sieci pozytywnych zmian, świadomych swojej tożsamości, wartości, możliwości i zachowań następuje konkretna, obserwowalna zmiana społeczna na lepsze. Następuje wypełnienie misji.

Schemat 2. Model poziomów logicznych, tzw. góra lodowa



Źródło: A. Marszał-Bohdziul, M. Bennewicz (2011).

⁷ Na przykład tylko 20% Polaków uważa wyobraźnię za cechę pożądaną (uważa tak np. aż 57% Szwedów).

Zakończenie

W konsekwencji poczynionych założeń o holistycznym rozwoju zawodowym nauczyciela wskazałam na dwie jego komplementarne przestrzenie: konieczności i możliwości. Założyłam, że konieczności stymulują możliwości na zasadzie przekraczania i zawierania kolejnych szczebli holarchicznej drabiny. Przyjęty teoretyczny model rozwoju zawodowego wyznaczył dalszy tok myślenia dla ukazania ścieżek profesjonalizacji nauczyciela. Powołując się na raporty zawierające strategie rozwojowe, przychyliłam się do stwierdzenia, że edukacja formalna to tylko jedna z opcji i że istnieje wiele innych nieformalnych przestrzeni doskonalących ten zawód. Możliwe obszary edukacji nieformalnej, takie jak wskazana tu idea sieci pozytywnych zmian, mogą stać się w którymś momencie koniecznością, bo wymusi to na nas cywilizacja wiedzy.

W rozwoju zawodowym, zwłaszcza dzisiaj, kiedy mamy do czynienia z ogromnym tempem zmian społeczno-kulturowych, nieprzewidywalnością przyszłego rynku pracy, zagrożeniem bezrobociem czy zjawiskiem tzw. mozaikowej kariery, należy wziąć pod uwagę dwa bardzo ważne twierdzenia wynikające z badań. Po pierwsze, wyniki i sukcesy zawodowe ludzi zależą od ich wyuczonej zdolności reorientacji w zakresie zmieniających się wymogów pracy. Po drugie, uczenie się przez konfrontację z nowymi warunkami i zadaniami staje się stymulatorem reorientacji w aspekcie kwalifikacji i prowadzi wprost do sukcesów (R.M. Łukaszewicz, 1979, s. 177).

Konkludując, zaprezentowana idea sieci pozytywnych zmian daje może szansę na zyskanie (meta)kompetencji, które sprawiają, że nauczyciel będzie postrzegał swój rozwój zawodowy nie tylko jako przymus wypełniany przestrzeń konieczności, ale także jako misję rozwijającą przestrzeń możliwości. W perspektywie zintegrowanego podejścia do rozwoju zawodowego jedno i drugie stanowi organiczną całość. Ważne jest, aby nauczyciel zyskał tę świadomość, a widoczny czubek góry lodowej zaświadczał o jego głębokim przekonaniu o misyjności swego zawodu.

Bibliografia

- Beck, U. (2004). *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. S. Cieśla (tłum.). Warszawa.
- Buzan, T. (2007). *Rusz głową*. Łódź.
- Czapiński, J. (red.) (2009). *Diagnoza społeczna*. Warszawa.
- Day, C. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. J. Michalak (tłum.). Gdańsk.
- Firmhofer, R. (2011). *Spółeczeństwo umiejące korzystać z wiedzy. Jak do tego dojść*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin.
- Kraśniewski, A. (2011). *Jak przygotować programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*. Warszawa.
- Krawiec, J. (2011). *Jakie kompetencje w XXI wieku z perspektywy biznesu*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Kułakowski M., Łuczowska J. (2011). *Harmonia wewnętrzna*. W: J. Szomburg (red.). *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy*. Gdańsk.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: B. Śliwerski, Z. Kwieciński (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczyciela*. Gdańsk.
- Leksicka, K. (2005). *Nauczyciel wobec społecznych i edukacyjnych interpretacji swojego zawodu*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław.
- Łukaszewicz, R.M. (2003). *Projekt sieci pozytywnych zmian*. Wrocław, na prawach rękopisu.
- Łukaszewicz, R.M. (red.) (2010). *Wrocławska Szkoła Przyszłości. Dla duchowości, dla wyobraźni, dla praktyki*. Warszawa – Wrocław.
- Marszał-Bohdziul, A., Bennewicz, M. (2011). *Inteligencja duchowa, potrzeba współczesności*. W: J. Szomburg (red.). *Jakich metakompetencji potrzebują Polacy*. Gdańsk.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków.

- Ordon, O. (2007). *Nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej jednoczącej się Europy*. Częstochowa.
- Piasecka, M. (2009). Otwieranie świata edukacji. W stronę potencjalności. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.). *Ciągłość i zmiana*. Częstochowa.
- Piasecka, M. (2012). Réseaux de changements positifs – vers un maximum de développement professionnel de l'enseignant. Referat, XVIIème Congrès de l'Association Mondiale des Sciences de l'Education, 2-8.06.2012, Reims.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa.
- Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*. (2009). M. Boni (red.). Warszawa.
- Raport Polska 2050* (2011). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” PAN. Warszawa.
- Robinson, K. (2011). *Zmiana paradygmatu edukacji*. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Sielatycki, M. (2008). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. W: K. Sujak-Lesz (red.). *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia*. Wrocław.
- Śliwerski, B. (2011). Czy oświata potrzebuje przewrotu kopernikańskiego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.
- Wilber, K. (1997). *Krótką historią wszystkiego*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Wilber, K. (2000). *Psychologia integralna*. H. Smagacz (tłum.). Warszawa.
- Zybertowicz, A. (2011). Potrzebujemy coachingu patriotycznego. W: J. Szomburg (red.). *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Gdańsk.

Słowa kluczowe: sieci pozytywnych zmian, rozwój zawodowy nauczyciela, kompetencje

Streszczenie

Artykuł prezentuje strategię sieci pozytywnych zmian, rozumianą jako projektowanie okazji edukacyjnych, których podstawowym celem jest stymulowanie rozwoju zawodowego nauczyciela w ujęciu holistycznym. Okazje powinny skupiać się wokół zadań potrzebnych, praktycznych

i użytecznych – pozytywnych – na drodze zorganizowanej animacji i kooperacji. Takie interakcje sprzyjają odkrywaniu nowych możliwości rozwojowych i kreatywnych, motywacji i argumentacji wobec uczenia się, więzi emocjonalnych i społecznych, inicjatyw kulturalnych, nowych form komunikacji i aktywności obywatelskiej. Sieci pozytywnych zmian są wyzwaniem dla animatorów projektów edukacyjnych, którzy, włączając się w dzieło budowania solidarności społecznej, służą zarówno ludziom zmarginalizowanym, jak i twórczym wobec inicjatyw, otwartym na tradycje i wartości europejskie.

Key words: positive change networks, professional development of a teacher, competences

Summary

The authoress presents the strategy of positive change networks understood as designing educational opportunities, the basic purpose of which is stimulating individual and social development. Opportunities should centre around tasks that are necessary, practical, useful – positive – with the use of well-organised animations and cooperation. Such interactions favour: discovering new opportunities for development and creativity, motivation and argumentation towards learning, emotional and social bonds, cultural initiatives, new forms of communication and civic activities. Positive change networks are a challenge to the animators of educational projects, who by joining in the work of building social solidarity serve both, the people who have been marginalised and those who are creative towards initiatives, and open to tradition and European values.