

**PREFEROWANE PRZEZ NAUCZYCIELI FORMY I TECHNIKI
KSZTAŁCENIA I SAMOKSZTAŁCENIA W ZAKRESIE ICT (RAPORT
Z BADAŃ)**

**TEACHERS' PREFERENCE OF FORMS AND TECHNIQUES OF
EDUCATION AND SELF-EDUCATION IN THE FIELD OF ICT
(RESEARCH REPORT)**

Eunika Baron-Polańczyk

Uniwersytet Zielonogórski

Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy

Zakład Profesjologii

ul. prof. Szafrana 4, 65-516 Zielona Góra

e-mail: e.baron@iibnp.uz.zgora.pl

Abstract: This article presents a fragment of diagnostic and correlative research of quantitative and qualitative character, designed to establish teachers' IT competence in the use of ICT tools and methods in the context of new technological trends and the accompanying civilizational changes. The issues considered look for answers to the questions defining the expectations of teachers as to the forms and techniques of education and self-education in order to broaden their knowledge and skills in the field of digital instruments implementation in educational practice. The conditions constructing the circumstances in which teachers take activities to further education and self-education in the field of ICT are highlighted.

Keywords: teachers' IT competence, use of ICT methods and tools, diagnostic and correlative research, education and self-education.

Wprowadzenie

Specyfika nauczycielskiej profesji wymaga ciągłego, trwającego przez całą karierę, rozwoju. Ten indywidualny proces – polegający na zmianach ilościowych i jakościowych następujących pod wpływem wzajemnego oddziaływania na siebie czynników wewnątrzprzedmiotowych i środowiskowych (Okoń 2001: 343; zob. Baron-Polańczyk 2011: 122-129) – dziś obejmuje także sferę ICT (*Information and Communication Technology*). Współcześni nauczyciele, m.in. pod wpływem gwałtownych przemian technologicznych i transformacji standardów zawodowych, zmuszeni są do odnawiania, poszerzania i uzupełniania swoich kompetencji o wskazane obszary treściowe z metod i narzędzi ICT. Nauczyciele mają sposobność wyboru – spośród szerokiego wachlarza składników

kształcenia ustawicznego oraz sposobów podnoszenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych – mogą brać udział w zorganizowanych i ukierunkowanych formach doksztalcenia bądź w różnych formach indywidualnego samokształcenia. Interesujące jest, czy nauczyciele planują (czy też nie planują) dalszy rozwój zawodowy w celu poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji i jakie są powody tych decyzji. W przypadku osób noszących się z takim zamiarem warto poznać też ich oczekiwania co do form i technik kształcenia i samokształcenia.

Założenia badawcze

W poszukiwaniach badawczych założono, zgodnie z przesłankami koncepcji refleksyjnego profesjonalizmu (Schön 1987; Gołębniak 2004:

201-203), że o powodzeniu profesjonalnego działania decyduje nie tyle umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ile zdolność do refleksji w działaniu i nad działaniem. Przyjęte teoretyczne podstawy podkreślają jedną z możliwych propozycji kształtowania i rozwijania nauczycielskich kompetencji, dostrzegającą fundamenty nowoczesnego nauczania i uczenia się w teorii kognitywistycznej i konstruktywistycznej (ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy społeczno-kulturowej), wskazując na jeden ze sposobów myślenia o formowaniu wiedzy – uczeniu się o metodach i narzędziach ICT za pośrednictwem ICT (Siemieniecki, 2010). Stanowisko teoretyczne wytyczają także koncepcje pedagogiki krytycznej (Szkudlarek, Śliwowski 2009; Szkudlarek 2004: 363-377), w ujęciu postmodernistycznym (Melosik, Szkudlarek 2010; Melosik 2004: 452-464). Teoretyczne cele badawcze ukierunkowały opracowanie wielowarstwowego modelu continuum środowiska edukacyjnego, uformowanego pod wpływem gwałtownych przemian technologicznych. Podjęto też próbę określenia w tym środowisku miejsca i znaczenia osoby nauczyciela i jego kluczowych kompetencji. Podejście to oparte jest na głębokim przeświadczeniu, że instytucje edukacyjne i nauczyciele muszą pomóc kolejnym pokoleniom odnaleźć się w całej złożoności ponowoczesnego świata, ponieważ „od kilkudziesięciu lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej ‘ostatecznych’ wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia” (Melosik, Szkudlarek 2004: 14). W efekcie analiza literatury przedmiotu oraz uzyskane wyniki badań środowiskowych pozwoliły dookreślić środowisko edukacyjne działalności zawodowej nauczycieli w erze ICT (Baron-Polańczyk 2011: 331-340).

Podjęta działalność – mająca postać badań diagnostyczno-korelacyjnych (Ferguson, Takane 2003: 33) o charakterze ilościowo-jakościowym (Drózka 2010: 125), osadzonych głównie w pedagogice medialnej i pedeutologii – poszukuje odpowiedzi na pytanie: jakie są kompetencje informacyjne nauczycieli w zakresie wykorzystywania metod i narzędzi ICT w kontekście nowych trendów technologicznych i towarzyszącym im

przemianom cywilizacyjnym? Badania informacyjnych kompetencji nauczycieli zostały osadzone w procedurze diagnostycznej (Gnitecki 1996: 105), gdzie zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (Babbie 2004: 268; Nowak 2007: 47) oraz dwie techniki: ankietę ukierunkowaną kwestionariuszem pytań (Pilch, Bauman 2001: 96) i wywiad narracyjny ukierunkowany dyspozycjami do rozmowy (Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001: 249, 612; Konarzewski 2000: 117).

Badania właściwe, obejmujące nauczycieli realizujących program 23 różnych przedmiotów nauczania, przeprowadzono we wszystkich zielonogórskich szkołach oraz wybranych placówkach województwa lubuskiego i województw ościennych. Wywiadem objęto 40 osób – nauczycieli pracujących w Zielonej Górze (w rozmowach udział wzięli nauczyciele będący na czterech etapach kształcenia: wybrano po 10 osób z każdego typu placówki). Rozpowszechniono 2000 kwestionariuszy ankiet, z czego otrzymano 1160 (58%) odpowiedzi zwrotnych. Zatem grupę badawczą (całą próbę) stanowi 1160 nauczycieli realizujących program kształcenia odpowiednio: 150 (12,9%) w nauczaniu początkowym, 340 (29,3%) w szkole podstawowej, 267 (23,0%) w gimnazjum, 276 (23,8%) w szkole ponadgimnazjalnej; oraz na dwóch etapach edukacyjnych – 93 (8,0%) w szkole podstawowej i gimnazjum, 34 (2,9%) w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej. Wśród badanych osób zdecydowaną większość – 925 (79,7%) – stanowiły kobiety, zatem mężczyźni stanowili piątą część badanych – 235 (20,3%). Liczna grupa – aż 852 (73,5%) nauczycieli – uzyskała wysoki poziom kwalifikacji zawodowych osiągając stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego.

Jednym z empirycznych celów badawczych, na drodze poznania praktyki edukacyjnej, było rozpoznanie zakresu wiedzy, rozumienia i stosowania przez nauczycieli nowych trendów ICT oraz refleksji nauczycieli nad podejmowanymi (bądź niepodejmowanymi) praktycznymi działaniami w dziedzinie stosowania ICT w obliczu współczesnych tendencji i zadań stawianych przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość. W tym względzie, skupiając się na czynnikach motywujących do podejmowania działań, problemy ukierunkowały opisanie, wyjaśnienie i interpretację nauczycielskich przemyśleń

dotyczących m.in. pobudek i racji, dla których planują (czy też nie planują) dalszy rozwój zawodowy oraz oczekiwań co do form i technik kształcenia i samokształcenia w celu poszerzenia swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji. Tak więc, opracowane w niniejszym artykule wyniki badań środowiskowych poszukują odpowiedzi w obszarze diagnostycznego problemu szczegółowego: z jakich form i technik kształcenia (samokształcenia) skorzystaliby nauczyciele najchętniej, by podnosić swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT? (szczegółowa analiza zebranego materiału empirycznego oraz jej kompleksowe wyniki prezentowane są w: Baron-Polańczyk 2011: 177-329).

Wyniki badań

Na pytanie ustalające czy nauczyciele planują dalszy rozwój zawodowy w celu podnoszenia kompetencji własnych w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT odpowiedziało 1061 (91,5%) osób. Wśród nich było aż 731 (68,9%) głosów twierdzących. Czyli pozostali, niespełna trzecia część, 330 (31,1%) badanych, nie stawia sobie takiego celu. Wielu, aż 655 (61,7%) nauczycieli, przejawiając namysł nad swoimi zamiarami, podało także powody, dla których przewidują, bądź nie przewidują, podejmowanie działań na rzecz poszerzenia wiadomości i umiejętności z ICT. Cieszy, że większość (68,9%) w swoich planach rozwoju zawodowego uwzględni także poszerzenie wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT. Swoje decyzje nauczyciele ci uzasadniają przede wszystkim wewnętrznymi odczuciami, osobistą potrzebą rozwijania się (33,6%) oraz wymiernymi korzyściami dla pracy dydaktyczno-wychowawczej (32,2%). Podawane tu powody planowania podnoszenia poziomu kompetencji wykorzystywania ICT często wskazują na motywację wewnętrzną i aktywność mającą swoje źródła w zainteresowaniach. Niemniej jednak w polu nauczycielskich zainteresowań leży bardziej profesjonalne wykonywanie zawodu niż zachwyt nowoczesną technologią. Co czwarta osoba (24,4%) argumentuje swoje plany rozwojowe wyzwaniem XXI wieku, potrzebami współczesnego świata i jego zmianami. Niestety, te motywy podnoszenia kompetencji z ICT mają swoje podstawy w uwarunkowaniach zewnętrznych. To postępy

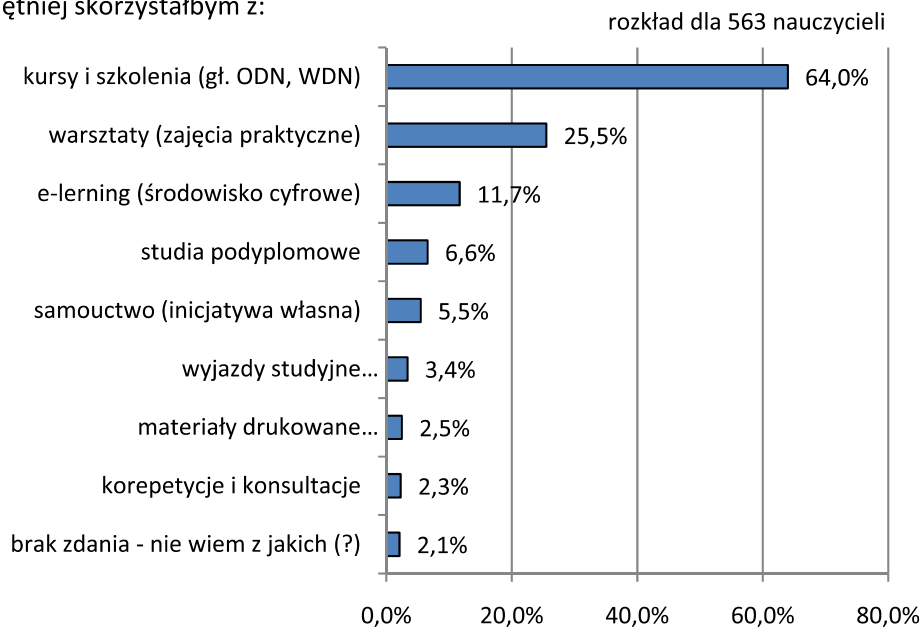
współczesnej techniki i technologii wymuszają angażowanie się nauczycieli w planowanie dalszego rozwoju z ICT. Dla niewielu przesłanką planowania rozwoju własnych kompetencji informatycznych jest dobra oferta narzędziowa ICT, walory techniczne i ergonomiczne cyfrowych instrumentów (6,7%) bądź jakiś zewnętrzny wymóg, dyktat aplikowania narzędzi ICT do edukacyjnej praktyki (3,1%).

Niespełna trzecia część (31,2%) badanych w swoich najbliższych planach nie uwzględnia poszerzenia wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT. Analiza nauczycielskich wypowiedzi pokazuje, że powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Wśród nich jednak zdecydowanie dominują – zdaniem badanych wielce usprawiedliwiające brak aktywności – argumenty wskazujące na odpowiedni, w pełni satysfakcjonujący, poziom reprezentowanych kompetencji w zakresie ICT (53,4%). Nauczyciele ci nie odczuwają potrzeb poznawczych, ponieważ są całkowicie zadowoleni z posiadanej wiedzy i umiejętności. To ukontentowanie – bez dodania „na dzień dzisiejszy”, co zaznaczyło tak niewielu – może uspić czujność nauczycieli w dokonywaniu regularnej samooceny i rewizji stanu wiedzy i skutkować nieuzupełnianiem tych braków. Dla co piątego (20,5%) nauczyciela wyłączną przyczyną nieplanowania rozwoju kompetencji w zakresie wykorzystywania ICT jest brak czasu. Przy czym te niedostatki czasowe nie zawsze są konsekwencją rzeczywistych ograniczeń i barier ograbiających z wolnego czasu (zbyt dużo czasu na pracę i przeciążenie obowiązkowymi zadaniami), lecz często wynikają z rozmyślnych wyborów (przyjętej hierarchii ważności i priorytetów). Pozostali (26,1%) wśród powodów nieplanowania rozwoju kompetencji z ICT wyliczali: odmienne zamiary i cele zawodowe (głównie odejście na emeryturę), wcześniejsze uczestniczenie w jakiejś zorganizowanej formie doksztalcenia (udział w szkoleniach, ukończenie kursów) oraz brak zainteresowań dziedziną ICT, brak środków finansowych, a nawet chęci do nauki. Byli i tacy, którzy nie planują udziału w zorganizowanych formach kształcenia i doksztalcenia, lecz twardo obstają, i to jest ich zdaniem motyw braku planów, za samodzielnym zdobywaniem wiedzy. Osoby stawiające sobie cele podnoszenia kompetencji w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT zapytano (w pytaniu otwartym)

także o ich oczekiwania co do form i technik kształcenia (samokształcenia). Prawie połowa – 563 (48,5%) badanych – uzewnętrzniła swoje

preferencje, a analiza ich zdań wyłoniła 9 kategorii (rys. 1).

W celu podnoszenia swoich kompetencji z ICT najchętniej skorzystałbym z:



Rys. 1. Oczekiwania nauczycieli co do form i technik kształcenia (samokształcenia) w celu podnoszenia kompetencji własnych w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT (rozkład częstości występowania wg wartości procentowych)

Najczęściej – aż 360 (64,0%) razy – nauczyciele wskazywali na **kursy i szkolenia**, które opisywali jako „komputerowe”, „doskonające”, „kwalifikacyjne” lub „metodyczne”. Badani, by podnieść swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT, skorzystaliby najchętniej ze zinstytucjonalizowanych szkoleń doskonających. Wielu dawało pierwszeństwo kształceniu organizowanemu przez instytucje, takie jak Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (ODN), których statutowym celem jest organizowanie i prowadzenie działalności mającej za zadanie podnoszenie poziomu zawodowego nauczycieli szkół i placówek, prowadzenie doradztwa metodycznego, inicjowanie i popieranie wszelkich nowoczesnych form, metod i środków nauczania. Badani zdradzają wielkie przywiązanie, a nawet i zaufanie, do działalności i ofert proponowanych przez ośrodki doskonające nauczycieli oraz wspierające ich rozwój zawodowy, w tym także

w sferze ICT. Nauczyciele, wybierając uczestnictwo w kursach i szkoleniach, często podkreślali, życzyli sobie, by były one organizowane na miejscu, w ich szkole i, jak się wyrażali, w zwykłe dni tygodnia. Dlatego dużym powodzeniem cieszy się Wewnętrzne Doskonalenie Nauczycieli (WDN), idea zakładająca, że doskonalenie nauczycieli powinno odbywać się przede wszystkim w szkole. Jest to sposób na ograniczanie kosztów i oszczędzanie czasu. Warto wspomnieć, że reforma oświaty wprowadziła do polskich szkół WDN jako sposób na przygotowanie nauczycieli do pracy zespołowej. Doskonalenie rad pedagogicznych jako zespołu nauczycieli z jednej szkoły optymalizuje zarówno jej rozwój organizacyjny oraz wpływa na poziom i jakość świadczonych przez szkołę usług. Z założenia WDN jest drogą dochodzenia do lepszej szkoły poprzez wspólne tworzenie nowoczesnych programów szkolnych, integrowanie wiedzy, opracowywanie koncepcji, rozwiązań dla własnej

szkoły i wdrażanie jej w życie. Idea WDN zakłada, że proces uczenia się przebiega dużo szybciej, skuteczniej i efektywniej w grupie, a różnorodne doświadczenia nauczycieli pracujących w zespołach stają się wspólną własnością. Dzielenie się nimi doprowadza do jednoczesnego wzbogacania innych (Podstawa prawna: art. 7, ustawy Karta Nauczyciela, jednolity tekst ustawy z 26 stycznia 1982 r., DzU z 2003, nr 118, poz. 1112; zob.: Łapa, 2014; *Program WDN*, 2014).

Innymi warunkami, jakie stawiali nauczyciele było to, że szkolenia podnoszące kwalifikacje z ICT powinny być „konkretne”, „krótkie” i „darmowe” („bezpłatne, na przykład finansowane przez EFS”). Nauczyciele, typując WDN, zwracali uwagę na jego zasadnicze walory i uzasadniali, że „wewnętrzne szkolenia to dobry sposób rozwoju kompetencji w zakresie ICT, ponieważ jest to czysta oszczędność czasu i pieniędzy”. Nauczyciele ci stawiają na celowy, wspólny proces uczenia się całej rady pedagogicznej (lub jej części) w sferze wykorzystywania ICT. Liczą na uczenie się o nowych technologiach od innych, bardziej doświadczonych w tym zakresie, osób, które na przykład uczestniczyły już w różnego rodzaju komputerowych kursach czy studiach podyplomowych i mogą podzielić się nabytą wiedzą. Badani, oczekując wzajemnej pomocy i wsparcia od kolegów w pracy, z ochotą skorzystaliby z zorganizowanego i zaplanowanego przez WDN szkolenia. Tak więc, ponad połowa nauczycieli, mając na celu uzyskanie, uzupełnienie lub doskonalenie kompetencji w zakresie stosowania ICT, najchętniej skorzystałaby z kursów i szkoleń, najlepiej krótkich i darmowych, w tym głównie zorganizowanych przez ODN lub WDN.

Na drugim miejscu – w liczbie 141 (25,5%) wyborów – uplasowały się **zajęcia warsztatowe**. W tym względzie badani w większości wyrażali swe oczekiwania krótko: „aby podnosić swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT, najchętniej wziąłbym udział w warsztatach”. Byli i tacy, którzy, wybierając formę zajęć praktycznych, ujmowali ją nieco szerzej, uzasadniając swoją wypowiedź. Mówili na przykład (najchętniej skorzystałbym z zajęć warsztatowych, ponieważ): „ważniejsze są ćwiczenia praktyczne”; „lepiej ćwiczyć na komputerach niż uczyć się teorii”; „instruktaż i ćwiczenia na komputerach dają najlepsze efekty”; „chodzi o to, by było mało teorii a więcej praktyki”;

„lepsza jest nauka poprzez działanie, teoria jest zbędna”; „potrzebne mi są tylko umiejętności pracy na komputerze, po co uczyć się teorii”. Nauczyciele zakwalifikowani do tej grupy przedkładają zajęcia praktyczne nad teoretyczne. Wskazując na warsztaty, zdradzają, że najbardziej cenią aktywne włączanie się do pracy grupowej i uczenie się na podstawie praktycznych doświadczeń. Ważne jest dla nich opanowanie umiejętności instrumentalnych umożliwiających Pragmatyczne aplikowanie ICT. W przypadku, kiedy badani uznają przewagę praktyki i nie doceniają wartości samej wiedzy (o czym świadczą szczególnie dwie ostatnie wypowiedzi), możemy nawet mówić o utylitaryzmie dydaktycznym (Goźlińska, Szlosek 1997: 134; Okoń 2001: 427). Nauczyciele kładą nacisk na uczenie się przez działanie i uzyskanie na tej drodze umiejętności praktycznych w zakresie wykorzystywania ICT. Warto jeszcze wspomnieć o tym, że w kilku uzasadnieniach wyszczególniano, by warsztaty były prowadzone przez „ekspertów i praktyków”, „nauczycieli czynnych zawodowo” bądź „radę szkoleniową”. Te sugestie nawiązują do pożądanых form zajęć w szkoleniach realizowanych w ramach WDN (wymienionych w poprzedniej kategorii). Czyli co czwarta osoba uważa, że największe korzyści w rozwoju kompetencji z ICT dałoby jej uczestniczenie w warsztatach i związane z taką formą zajęć praktyczne ćwiczenia komputerowych umiejętności.

Trzecią kategorię utworzyły osoby, które jako najbardziej oczekiwaną formę kształcenia wskazały **środowisko cyfrowe** oraz system i metody zdalnego kształcenia przez Internet. **E-learning** i uczenie się w przestrzeni informatycznej wybrało 66 (11,7%) nauczycieli. W grupie tej są osoby, które w swych odpowiedziach rzucały hasłowo: „e-learning”, „Internet”, „Sieć” oraz „materiały cyfrowe”, „środki elektroniczne”, „multimedialne prezentacje”, „programy komputerowe”. Niektórzy, wybierając uczenie się w środowisku internetowym, wskazywali na konkretne platformy edukacyjne, serwisy o charakterze edukacyjnym czy kursy organizowane w sieci. Sam wybór elektronicznych mediów pokazuje, że nauczyciele ci reprezentują już odpowiednio wysoki poziom kompetencji informatycznych i informacyjnych, umożliwiając uczenie się o ICT za pomocą narzędzi ICT. Zapewne mają swoje

doświadczenia w poszukiwaniu najlepszych form wspomagających proces kształcenia i samokształcenia, a wybór środowiska elektronicznego dowodzi, że doceniają indywidualizację uczenia się, interaktywną komunikację oraz zbieranie, przetwarzanie i prezentowanie informacji cyfrowych. Dużą wartość ma dla nich także uczenie się wspomagane multimedialnymi i hipermedialnymi materiałami dydaktycznymi, w tym korzystanie z komputerowych programów uczących, prezentujących materiał nauczania, wspierających proces opracowania materiału nauczania, rozwijających umiejętności twórcze (o obszarach zastosowań hipermediów zob. więcej: Siemieniecki, 2002: 105-107). Zatem co ósmy nauczyciel planujący podnoszenie swoich kompetencji w zakresie ICT optuje za użytkowaniem współczesnych środków informatycznych i najchętniej skorzystałby z edukacyjnych systemów oferowanych przez technologię internetową oraz z multimedialnych materiałów dydaktycznych.

Kolejna grupa – 37 (6,6%) nauczycieli – zwróciła uwagę na **studia podyplomowe**. Dla tych badanych kluczowym składnikiem kształcenia (także w ujęciu rozwoju ustawicznego) oraz sposobem podnoszenia zawodowych kwalifikacji jest udział w zorganizowanych i ukierunkowanych formach doksztalcenia. Taką sposobność, ich zadaniem, dają głównie studia podyplomowe, z których skorzystałby najchętniej również w celu zdobywania i pogłębiania wiadomości i umiejętności z dziedziny ICT. Niektórzy, wskazując na studia podyplomowe obejmujące treści programowe z informatyki, jednocześnie swoje uczestnictwo warunkowali ich zrefundowaniem. Informowali na przykład: „chętnie skorzystałabym ze studiów podyplomowych z informatyki, jeśli byłoby mnie na to stać, to znaczy jeśliby ktoś za nie zapłacił”. Dla wielu powodem wybrania tej formy kształcenia była możliwość udokumentowania swych kwalifikacji, to jest otrzymania świadectwa ukończenia studiów podyplomowych o profilu informatycznym i, co za tym idzie, uzyskania uprawnień do nauczania zajęć komputerowych czy informatyki w szkole. Nauczyciele ci są przekonani, że studia podyplomowe dają im najlepsze możliwości rozwoju i uczenia się o ICT. Z założenia, dzięki studiom podyplomowym, nauczyciele mogą pogłębić, uaktualnić lub zweryfikować posiadaną wiedzę

oraz nabyć lub kształtować pożądane umiejętności (Goźlińska, Szlosek 1997: 118; Okoń 2001: 373-374). Studia podyplomowe umożliwiają badanym (absolwentom szkół wyższych) specjalizowanie się głębiej w jakiejś wybranej dziedzinie wiedzy obejmującej sferę ICT oraz stanowią podstawę awansu zawodowego.

Dla 31 (5,5%) osób zinstytucjonalizowane formy i techniki kształcenia nie mają znaczenia. Wręcz przeciwnie – nauczyciele ci zdecydowanym głosem oznajmniają, że wolą sami sobie planować i organizować proces uczenia się. Podnosząc swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania ICT, preferują **samouctwo** – samodzielne zdobywanie i uzupełnianie własnych wiadomości i umiejętności (por. z prezentowanymi wynikami w punkcie: *Nie planuję poszerzanie wiadomości i umiejętności z ICT, ponieważ... sam sobie radzę* w: Baron-Polańczyk 2011: 296; zob. też: Wenta 2002: 6). W ich wypowiedziach odnajdujemy takie stwierdzenia, jak: „samodzielne śledzenie nowinek”, „inicjatywa własna”, „we własnym zakresie”, „sam się uczyć”, które wielką rangę nadają samodzielności podejmowanych działań na rzecz planowania własnego rozwoju kompetencji. Nauczyciele ci optują za samodzielnym wytyczaniem sobie rozwojowych celów oraz indywidualnym ustalaniem treści, warunków i środków uczenia się. Taka postawa może sugerować, że z czasem postawione przez nauczycieli cele samokształceniowe mogą się dynamizować i osiągać coraz wyższy stopień świadomości, a w konsekwencji stać się stałą potrzebą życiową i stanowić oparcie dla kształcenia permanentnego z dziedziny ICT. Być może samouctwo tych nauczycieli stanie się drogą prowadzącą do mistrzostwa w wykorzystywaniu metod i narzędzi ICT w edukacji? A tym czasem możemy stwierdzić, że nauczyciele zakwalifikowani do tej grupy na pierwszym miejscu stawiają czynności ukierunkowane na samodzielne uczenie się o ICT, samouctwo przedkładają zaś nad wszelkie zorganizowane formy kształcenia.

Szóstą kategorię wytyczyło 19 (3,4%) nauczycieli, którzy w celu rozwoju własnych kompetencji w sferze ICT najchętniej skorzystałby z profesjonalnie zorganizowanych różnorakich **wyjazdów studyjnych** o charakterze naukowo-metodycznym. Z wielką chęcią wzięli by udział, jak sami wyliczali, w:

kongresach, konferencjach, seminariach, sympozjach, zjazdach, wykładach, prelekcjach, prezentacjach. Najważniejsze dla nich, w kontekście ich indywidualnego rozwoju, są spotkania z naukowcami i praktykami, którzy interesują się metodami i narzędziami ICT i ich aplikowaniem do edukacji. Tu znaleźli się zarówno bierni, jak i aktywni uczestnicy takich spotkań. Jedni chcą się uczyć od innych, są jedynie słuchaczami prezentowanych współczesnych wskazań teoretycznych i dyskutowanych wyników badań naukowych. Inni prócz tego biorą aktywny udział i dzielą się swoimi osiągnięciami, doświadczeniami oraz prezentują własne prace i wyniki badań empirycznych. Badani zdradzają swoje potrzeby poznawcze, które obejmują nie tylko aspekty praktyczne wykorzystywania ICT w procesie dydaktycznym i wychowawczym, ale i ich podstawy teoretyczne, lokalizację i uzasadnienia w koncepcjach naukowych i badaniach środowiskowych.

Zaledwie 14 (2,5%) badanych, by podnosić swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT, skorzystałoby najchętniej z edukacyjnych materiałów wydawanych w formie papierowej. Wśród nich wskazywano przede wszystkim na fachową literaturę książkową i przedmiotowe podręczniki oraz czasopisma branży IT. Wybierając **materiały drukowane**, nauczyciele informują, że w poznawaniu wiedzy o rzeczywistości informatycznej preferują środki proste (słowne) i z ochotą czytają teksty o tematyce ICT. Dużym zaufaniem darzą źródła drukowane. Są przekonani, że zawarte w nich treści, napisane bądź recenzowane przez specjalistów z danej dziedziny naukowej, są wiarygodne i stanowią najlepszy materiał nauczania. Źródła drukowane, a szczególnie ukazujące się regularnie czasopisma, są dla nich także skarbnicą praktycznych rad, zapoznają z nowościami oraz testowymi wersjami różnych programów.

Niewiele, 13 (2,3%) osób, podobnie jak wyżej dając również pierwszeństwo zindywidualizowanej formie uczenia się, oświadczyło, że najchętniej skorzystałoby z **korepetycji** i **konsultacji**. Badani na problem spoglądają z perspektywy nauczycielskiej i wierzą, że najlepsze efekty uczenia się o ICT dadzą im „dodatkowe lekcje”, „zajęcia opłacane prywatnie”, czy „lekcje prywatne prowadzone indywidualnie”. Dają pierwszeństwo poradom u fachowca oraz zasięgnięciu opinii, rady specjalisty. Rolę korepetytora czy konsultanta,

zdaniem niektórych, może pełnić nie tylko wykwalifikowany „spec” od komputerów, ale i kompetentny kolega z pracy czy nauczyciel informatyki. Tak więc w celu podnoszenia poziomu swoich kompetencji w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT nauczyciele ci chcieliby korzystać ze wskazówek i pomocy biegłych w fachu korepetytorów i konsultantów i, co za tym idzie, z form organizacyjnych zapewniających indywidualne warunki nauczania.

Na pytanie – z jakich form i technik kształcenia (samokształcenia) skorzystałoby Pani/skorzystałby Pan najchętniej, by podnosić swoje kompetencje w zakresie wykorzystywania narzędzi ICT? – 12 (2,1%) badanych nie udzieliło konkretnej odpowiedzi. Swoimi wypowiedziami wskazywali na brak zdecydowania i zdradzali, że nie potrafią sprecyzować swoich oczekiwań w tym względzie. Informowali: „nie wiem z jakich (?)”, „nie potrafię odpowiedzieć”, „trudno powiedzieć”. Po takich stwierdzeniach niektórzy dalej wyjaśniali: „jeśli przedstawione oferty będą ciekawe, dostosowane do moich potrzeb, to może skorzystam”; „to zależy od oferty; gdyby coś dało się dobrać do moich oczekiwań to ewentualnie, kto wie?”; „chyba z żadnych; różne propozycje, np. kursy, nic nie dają”. Trochę martwić może to, że nauczyciele ci co prawda planują własny rozwój i wyrażają chęć uczenia się o ICT, ale robią to bez większego przekonania. Nie mają wyrobionego zdania, nie potrafią jasno i wyraźnie opowiedzieć się za daną formą czy techniką kształcenia, jakby nie umieli dobrać warunków nauczania do swoich cech osobowościowych i preferowanych stylów uczenia się.

Podsumowanie

Bycie nauczycielem – co podkreśla Christopher Day (2004: 17) – ściśle skorelowane jest z ciągłym, trwającym przez całą karierę, rozwojem zawodowym. Permanentny rozwój zawodowy nauczycieli jest konieczny, by dotrzymać kroku zmianom oraz dokonywać rewizji i uaktualniać własną wiedzę, umiejętności i wizję tego, czym jest dobre nauczanie. Ten wymóg nabiera szczególnego znaczenia w świetle szybkich i nieustannych przemian ICT, za którymi nauczyciel także musi nadążyć. Choć nie jest to łatwe, badani nauczyciele starają się sprostać tym wyzwaniom. Planują poszerzanie swoich

wiadomości i umiejętności z nowych technologii, budując własny obraz profesjonalnego nauczania wspomaganego cyfrowymi narzędziami poznawczymi (co, w ogólnym ujęciu, znajduje potwierdzenie także w raporcie *Survey of Schools: ICT in Education*, 2013).

Większość w swoich planach rozwoju zawodowego uwzględnia także poszerzenie wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT. Powody, dla których nauczyciele planują dalszy rozwój kompetencji, mają swoje źródła głównie w wewnętrznych odczuciach, osobistych potrzebach rozwijania się (trzecia część) oraz wymiernych korzyściach dla pracy dydaktyczno-wychowawczej (niespełna trzecia część). Co czwarta osoba argumentuje swoje plany rozwojowe wyzwaniami XXI wieku, potrzebami współczesnego świata i jego zmianami (uwarunkowaniami zewnętrznymi). Dla niewielu przesłanką planowania rozwoju jest dobra oferta narzędziowa ICT, walory techniczne i ergonomiczne cyfrowych instrumentów albo jakiś zewnętrzny wymóg, dyktat aplikowania narzędzi ICT do edukacyjnej praktyki.

Wśród wielu ustalonych powodów, dla których nauczyciele nie planują poszerzenia swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT w edukacji, zdecydowanie dominują argumenty wskazujące na odpowiedni, w pełni satysfakcjonujący, poziom reprezentowanych kompetencji w zakresie ICT (co druga osoba) oraz brak czasu (co piąty badany). Pozostali wyliczają: odmienne zamiary i cele zawodowe (głównie odejście na emeryturę), wcześniejsze uczestniczenie w jakiejś zorganizowanej formie doksztalcenia (udział w szkoleniach, ukończenie kursów) oraz brak zainteresowań dziedziną ICT, środków finansowych, a nawet chęci do nauki.

W celu uzyskania, uzupełnienia lub doskonalenia kompetencji w zakresie stosowania ICT nauczyciele najchętniej skorzystaliby z kursów i szkoleń, najlepiej krótkich i darmowych, w tym głównie zorganizowanych przez ODN lub WDN (64%),

zająć warsztatowych i, co za tym idzie, praktycznych ćwiczeń kształtujących komputerowe umiejętności (25,5%) oraz ze współczesnych środków cyfrowych – multimedialnych materiałów dydaktycznych i systemów zdalnego kształcenia przez Internet (11,7%). Pozostałe wybory (razem 22,4% wskazań) to kolejno: studia podyplomowe, samouctwo – samodzielne uczenie się o ICT, wyjazdy studyjne (konferencje, seminaria, sympozja itp.), źródła papierowe (książki, podręczniki, czasopisma itp.), korepetycje i konsultacje zapewniające indywidualizację nauczania. W grupie tej znalazły się też osoby niezdecydowane, które nie potrafiły sprecyzować swoich oczekiwań w tym względzie.

Generalizując, możemy stwierdzić, że badani nauczyciele są świadomi stojących przed nimi wymogami co do permanentnego rozwoju zawodowego, a w jego zakres wliczają także metody i narzędzia ICT. Dlatego też większość badanych w swoich planach uwzględnia zdobywanie, odnawianie, poszerzenie czy uzupełnianie kompetencji z wykorzystywania ICT. Powody takich zachowań (ze wskazaniami, bez dominującej przewagi, zarówno na motywację zewnętrzną, jak i wewnętrzną) jednak bardziej ogniskują się wokół nauczycielskiej profesji (chęci bycia dobrym nauczycielem, potrzebą profesjonalnego wypełniania roli) niż wokół afirmacji i zainteresowań nowoczesną techniką i cyfrowymi technologicznymi rozwiązaniami. Parafrazując, badani mówią: planuję poszerzenie swoich wiadomości i umiejętności w zakresie wykorzystywania ICT, ponieważ chcę profesjonalnie wykonywać swój zawód. Zdecydowanie preferują zorganizowane i ukierunkowane formy doksztalcenia nad inicjatywę własną i różne formy indywidualnego samokształcenia. Proces podnoszenia poziomu własnych kompetencji utożsamiają głównie z udziałem w kursach, szkoleniach czy warsztatach, nie doceniając, a nawet nie widząc, możliwości samorozwoju, samodzielnego zdobywania wiadomości, umiejętności i sprawności praktycznych z dziedziny ICT.

Bibliografia

1. Babbie E., *Badania społeczne w praktyce* [trans. W. Betkiewicz et al.], PWN, Warszawa 2004.
2. Baron-Polańczyk E., *Chmura czy silos? Nauczyciel wobec nowych trendów ICT*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2011.

3. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, Wyd. Naukowe GWP, Gdańsk 2004.
4. Dróżka W., *Trangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe* [in:] S. Palka (ed.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Wyd. Naukowe GWP, Gdańsk 2010.
5. Ferguson G.A., Takane Y., *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, PWN, Warszawa 2003.
6. Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 2001.
7. Gnitecki J., *Metodologiczne problemy pedagogiki prakseologicznej*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1996.
8. Gołębnik B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie* [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds), *Pedagogika*, vol. 2, PWN, Warszawa 2004.
9. Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, ITE, Radom 1997.
10. Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
11. Łapa A., *Rola WDN w doskonaleniu warsztatu pracy nauczyciela i jakości pracy szkoły*, <http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PV0221> [dostęp 12.11.2014].
12. Melosik Z., *Pedagogika postmodernizmu* [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds), *Pedagogika*, vol. 1, PWN, Warszawa 2004.
13. Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
14. Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, PWN, Warszawa 2007.
15. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
16. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wyd. „Żak”, Warszawa 2001.
17. *Program WDN*, <http://www.edukacja.edux.pl/p-1029-program-wdn.php> [dostęp 12.11.2014].
18. Schön D.A., *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1987.
19. Siemieniecki B., *Komputer w edukacji. Podstawowe problemy technologii informacyjnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2002.
20. Siemieniecki B., *Pedagogika kognitywistyczna. Studium teoretyczne*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2010.
21. *Survey of Schools: ICT in Education, Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools*. Final Report. A study prepared for the European Commission DG Communications Networks, Content & Technology, February 2013.
22. Szkudlarek T., *Pedagogika krytyczna* [in:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds), *Pedagogika*, vol. 1, PWN, Warszawa 2004.
23. Szkudlarek T., Śliwerski B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Wyd. „Impuls”, Kraków 2009.
24. Wentka K., *Samouctwo informacyjne młodych nauczycieli akademickich*, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2002.