



Marcin Rojek*

Uniwersytet Łódzki

Międzynarodowe programy kształcenia – nowy kontekst uczenia się i rozwoju nauczycieli¹

KEYWORDS

international education programs,
international schools, teacher
learning, work-related learning

ABSTRACT

Marcin Rojek, *Międzynarodowe programy kształcenia – nowy kontekst uczenia się i rozwoju nauczycieli* [International education programmes – a new context for teacher learning and development]. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja* nr 2(24) 2023, Poznań 2023, pp. 147–161, Adam Mickiewicz University Press. ISSN (Online) 2719-2717, ISSN (Print) 2300-0422. <https://doi.org/10.14746/kse.2023.24.2.9>

This article presents part of the research results conducted as part of the project “Comparative study on functions of international programmes in Poland” (NCN, Sonata Bis, no. 2020/38/E/HS6/00048). These results concern the learning of teachers implementing international education programs in Poland. It was found that the Polish teacher education system does not include preparation for work in international schools, which places these schools outside the Polish system of pedagogical support and supervision. Therefore, teachers start working in international schools with the conscious intention of learning this specific professional function, they experience rather favourable learning conditions there and try to make optimal use of these conditions. The analysis of teachers’ experiences allowed to identify and initially characterize three levels of organizing teachers’ learning: school, national and international.

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8155-9233>.

¹ Artykuł ten powstał w ramach projektu naukowego „Badania porównawcze funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce” (NCN, Sonata Bis, nr 2020/38/E/HS6/00048).

Wprowadzenie

Wyzwania, przed którymi stoją nauczyciele, zależą zarówno od momentu dziejowego, jak i od szczebla kształcenia i związanego z nim wieku uczniów. Zawodowa funkcja nauczycieli oraz poglądy na temat ich kompetencji i kształcenia zmieniały się więc na przestrzeni wieków, co było związane z przemianami społecznymi, cywilizacyjnymi i gospodarczymi. Szczególnie interesująca i mało rozpoznana (a można nawet zaryzykować tezę, że w Polsce dotąd w ogóle nierozpoznana i naukowo nieopracowana) jest funkcja i specyfika pracy nauczycieli uczących w szkołach międzynarodowych i realizujących międzynarodowe programy kształcenia. Artykuł ten zawiera tę część wyników ogólnopolskiego badania założonych i rzeczywistych funkcji międzynarodowych programów kształcenia, która dotyczy uczenia się nauczycieli. Z powodu braku instytucjonalnie (formalnie) zorganizowanej oferty szkoleń i wsparcia dla nauczycieli szkół międzynarodowych, ich uczenie się ma charakter przede wszystkim nieformalny i pozaformalny. Wyniki badania wskazują też, że jest to wzajemne uczenie się odbywające się na trzech poziomach zorganizowania: szkolnym, ogólnopolskim i międzynarodowym, przy czym każdy z poziomów ma swoją specyfikę i spełnia nieco inne potrzeby edukacyjne nauczycieli.

Międzynarodowe programy kształcenia – charakterystyka i specyfika

Badania nad międzynarodowymi programami kształcenia prowadzone były dotychczas głównie za granicą i na przykładzie uczniów lub absolwentów (Doherty i Shield, 2012; Edwards i Underwood, 2012; Maire, 2021; Outhwaite i Ferri, 2017; Resnik, 2014; Tarc, 2009; Theokas, 2013; Wright i Lee, 2020). Natomiast w Polsce problematyka ta nie jest dotychczas naukowo eksplorowana. Wdaje się ona jednak ważna i interesująca, na co zwraca uwagę Joanna Leek, zdaniem której:

Polska wykazuje kilka cech, które czynią ten kraj istotnym i interesującym w kontekście międzynarodowych programów kształcenia. Po pierwsze, skupienie się na ograniczeniach i możliwościach tych programów w kontekście globalnym wymaga więcej badań i wiedzy na temat tego, jak polityka edukacyjna ożywa w panującej sytuacji edukacyjnej, szczególnie w Europie Środkowej i Wschodniej, gdzie istnieje tendencja do „demokratycznego regresu” [...]. Po drugie, badania nad międzynarodowymi programami kształcenia w Polsce przedstawiają ich obiecujący obraz jako alternatywy dla programu ogólnopolskiego. Dają one szansę na promowanie przywództwa wśród nauczycieli, a szerzej, w globalnym kontekście edukacji, opowiadają się za promowaniem przywództwa w kształceniu nauczycieli w ramach krajowego systemu doskonalenia nauczycieli (Leek, 2022, s. 476).

Jak wynika z badań przeprowadzonych w ramach projektu „Badania porównawcze funkcji międzynarodowych programów kształcenia w Polsce” (NCN, Sonata Bis, nr 2020/38/E/HS6/00048) międzynarodowe programy kształcenia są w Polsce postrzegane przez rodziców i uczniów jako szansa udziału w wysokiej jakości kształceniu, które perspektywicznie może ułatwić międzynarodową karierę zawodową. Przeświadczenie to wynika przede wszystkim z faktu, że lekcje prowadzone są w języku angielskim, rozwijana jest samodzielność, twórczość, krytyczne myślenie i przedsiębiorczość uczniów. Ponadto międzynarodowa matura jest wyżej punktowana podczas rekrutacji na studia. Międzynarodowe programy kształcenia są wdrażane i rozwijane niezależnie od systemów rządowych i krajowych, w oparciu o praktyki wynikające ze wzajemnej współpracy nauczycieli na szczeblu szkolnym, krajowym i międzynarodowym. Trzy najpopularniejsze programy międzynarodowe w Polsce to: *International Baccalaureate* (IB), *Advanced Placement* (AP) oraz *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE).

- *International Baccalaureate* (IB) oferuje cztery międzynarodowe programy edukacyjne. Obejmują one program dla klas podstawowych (*Primary Years Programme*), program szkoły średniej (*Middle Years Programme*), program dyplomowy (*Diploma Programme*) i program związany z karierą zawodową (*Career-related Programme*). Szkoły uzyskują status szkoły IB poprzez proces akredytacji trwający od 2 do 3 lat. Program IB koncentruje się na indywidualnych potrzebach każdego ucznia oraz rozwija krytyczne myślenie i poczucie odpowiedzialności. Według *International Baccalaureate Organization* na świecie działa obecnie ok. 5000 szkół IB, a program IB jest realizowany w ponad 140 krajach. Absolwenci programu *Diploma Programme* (DP) mogą kontynuować naukę na uniwersytetach na całym świecie².
- *Advanced Placement* (AP) to kolejny popularny program edukacyjny, opracowany przez *College Board* – amerykańską organizację zrzeszającą szkoły w Stanach Zjednoczonych. Od 1955 roku odpowiada za niego Rada Kolegium, która opracowuje wytyczne do kursów oraz wspiera nauczycieli zaangażowanych w realizację i wdrożenie tego programu. Program AP jest przeznaczony dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i pozwala im zdobyć konkretną wiedzę w różnych dziedzinach. Obecnie studenci mają do wyboru 38 przedmiotów. W przeciwieństwie do IB, które kładzie nacisk na uczenie się oparte na rozwoju umiejętności, AP koncentruje się na zapoznaniu

² Więcej informacji na temat *International Baccalaureate* można znaleźć na stronie <https://www.ibo.org/>

się z treścią podstawy programowej. Kształcenie dotyczy określonej dyscypliny naukowej i kończy się egzaminem³.

- *International General Certificate of Secondary Education* (IGCSE) to trzeci z najpopularniejszych międzynarodowych programów kształcenia w Polsce. Został on opracowany ponad 30 lata temu przez University of Cambridge International Examinations. Jest to uznany na świecie program edukacyjny dla uczniów w wieku od 14 do 16 lat. IGCSE oferuje ponad 70 przedmiotów. Kształcenie dotyczy 5–6 przedmiotów, każdy przedmiot jest certyfikowany oddzielnie, ale program wdrażany jest w całości. Szkoły mogą go łączyć z elementami krajowych programów kształcenia. IGCSE kładzie nacisk na budowanie wiedzy merytorycznej, ale także na rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, niezależnego dociekania, rozwiązywania problemów i współpracy. Przedmioty ukończone w trakcie trwania programu są oceniane egzaminami organizowanymi przez Cambridge International Examinations. Dzięki holistycznemu podejściu do kształcenia program IGCSE dobrze przygotowuje uczniów do specyfiki kształcenia na poziomie uniwersyteckim. Cambridge Assessment International Education zapewnia nauczycielom szeroki dostęp do materiałów dydaktycznych oraz oferuje wsparcie metodyczne i udział w szkoleniach⁴.

W roku szkolnym 2021/2022 te trzy programy były oferowane na wszystkich etapach edukacyjnych w Polsce. Program IB został wdrożony w Polsce w 68 szkołach, IGCSE w 10 szkołach, a AP w 6 szkołach⁵. Wobec braku oficjalnych statystyk można szacunkowo przyjąć, że w Polsce w realizację międzynarodowych programów kształcenia zaangażowanych jest około 1500 nauczycieli⁶. Zalicza się do nich zarówno nauczycieli pracujących w międzynarodowych programach kształcenia w wymiarze pełnego etatu, jak i tych, którzy w ramach realizacji tych programów prowadzą kilka lekcji tygodniowo, a większość pensum realizują według polskiej podstawy programowej.

³ Więcej informacji na temat *Advanced Placement* można znaleźć na stronie <https://ap.collegeboard.org/>

⁴ Więcej informacji na temat *International General Certificate of Secondary Education* można znaleźć na stronie <https://www.cambridgeinternational.org/programmes-and-qualifications/cambridge-upper-secondary/cambridge-igcse/>

⁵ Dane o liczbie szkół oferujących program IB pochodzą z oficjalnej strony internetowej *The International Baccalaureate* (<https://www.ibo.org/>), natomiast w przypadku IGCSE i AP są to dane szacunkowe.

⁶ Dokładna liczba nauczycieli realizujących międzynarodowe programy nie jest znana i jest trudna do oszacowania głównie dlatego, że część nauczycieli pracuje zarówno z polskim, jak i międzynarodowym programem kształcenia, część w jednej szkole realizuje oba programy, a część tylko program międzynarodowy, ale w dwóch lub więcej szkołach. Statystyk w tym zakresie nie prowadzi również Ministerstwo Edukacji i Nauki, ponieważ nie podlegają mu międzynarodowe programy kształcenia.

Uczenie się nauczycieli

Tezy o ważnej roli uczenia się i doskonalenia zawodowego nauczycieli często obecne są w literaturze pedagogicznej (por. m.in.: Gołek, 2010; Lewartowska-Zychowicz, 2009; Madalińska-Michalak, 2017; Michalak, 2009, 2010; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Szempruch, 2013) oraz są zgodne z wynikami dotychczas podjętych w tym obszarze badań (por. Conway i in., 2012; Imants, 2012; Michalak, 2007; Plewka, 2009; Rojek, 2018; Rutkowiak, 1981), co dowodzi, że uczenie się nauczycieli w miejscu pracy jest istotnym elementem składowym ich rozwoju zawodowego.

Dominujące w literaturze pedagogicznej miejsce problematyki uczenia się nauczycieli jest pochodną założenia, że nie jest możliwe pełne przygotowanie do tego zawodu na etapie studiów, ponieważ w zawodzie nauczyciela nie ma finalnej postaci kwalifikacji (Kwiatkowska, 2008, s. 205; Kwaśnica 2007, s. 294). Na swoistość⁷ tę zwraca uwagę też Stanisław Palka:

Analiza pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli – ze szczególnym uwzględnieniem nauczycieli klas początkowych – wiąże się z określeniem nie tylko celów, treści i sposobów realizowania tej pracy, lecz także aktywności poznawczej nauczycieli, związanej z próbami badań własnych, służących przede wszystkim rozpoznawaniu faktów i zjawisk wchodzących w zakres dziedzin pracy nauczyciela. Rozpoznanie, wyjaśnianie i rozumienie stają się składnikami aktywności zawodowej nowoczesnego nauczyciela, który tą drogą zarówno wzbogaca swą wiedzę o obiektach poznania, z którymi styka się w codziennej pracy zawodowej, jak i zdobywa dane użyteczne do podejmowania w pracy dydaktycznej i wychowawczej decyzji służących skutecznemu, użytecznemu działaniu merytorycznemu i metodologicznemu, skierowanemu na poszczególnych uczniów i grupy uczniów (przede wszystkim na klasy szkolne) (Palka, 2011, s. 31).

Według Jolanty Szempruch:

Współcześnie w pedeutologii coraz silniej akcentuje się intencje samokształcenia i samorozwoju, potrzebę pobudzania indywidualnych wysiłków każdej jednostki w kierunku uczenia się, a także poznawania siebie i kierowania własnym rozwojem. Z tak pojmowanej edukacji wynika koncepcja edukacji ustawicznej, uczenia się przez całe życie, w sposób wielostronny, a więc zarówno dla pogłębienia dyspozycji poznawczych, jak też dla wzbogacenia życia osobowego (Szempruch, 2000, s. 170).

⁷ W świetle współczesnych, dynamicznych przemian na rynku pracy uznawanie konieczności uczenia się za swoistość wydaje się coraz bardziej dyskusyjne. Wykształcenie uzyskane podczas kształcenia formalnego w większości zawodów nie daje możliwości sprostania oczekiwaniom rynku pracy i wymaganiom pracodawców. Jest to więc ogólna, a nie specyficzna tendencja rynku pracy, choć w różnych zawodach ma ona różny przebieg, uwarunkowania i uzasadnienia.

Potrzebę ciągłego uczenia się i rozwoju zawodowego nauczycieli, w szczególności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, podkreśla też Wiesława Leżańska:

Coraz więcej dowodów empirycznych wskazuje dzisiaj, że rozwój zawodowy nauczyciela nie polega dzisiaj na zdobyciu pewnego poziomu wykształcenia, a potem tylko doskonaleniu się, lecz na ciągłym stawaniu się nauczycielem (Leżańska, 2011, s. 43).

Przytoczone powyżej stanowiska wskazują na wysokie wymagania stawiane współczesnym nauczycielom. Są to jednak wymagania nie zawsze odpowiadające rzeczywistym potrzebom edukacyjnym nauczycieli, ponieważ formułowane są przez rodziców lub usankcjonowane prawem, więc niejako zewnątrz wobec nauczycieli, odgórnie im narzucone, z którymi w pewnym zakresie jakaś część nauczycieli się nie utożsamia, choć jaka to część i w jakim zakresie, to wymagałoby odrębnego naukowego ustalenia. Na tym tle interesujące wydają się edukacyjne doświadczenia nauczycieli pracujących w szkołach międzynarodowych, którzy przystępują do tej pracy najczęściej ze świadomą intencją potrzeby ciągłego uczenia się tej specyficznej roli zawodowej.

Założenia metodologiczne badania

Jakościowe badanie główne zostało poprzedzone ilościowym badaniem pilotażowym, z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. W pilotażu stwierdzono, że nauczyciele pracujący w międzynarodowych szkołach oceniają bardzo wysoko (31%) lub wysoko (39%) możliwości uczenia się w szkołach międzynarodowych, wskazują na panujące w nich sprzyjające warunki rozwoju oraz podkreślają duże znaczenie indywidualnego i wzajemnego uczenia się. W ich opiniach formalnie zorganizowane kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce nie uwzględnia specyfiki międzynarodowych programów kształcenia i potrzeb nauczycieli je realizujących⁸. W badaniu głównym postanowiono więc sprawdzić, jak te dogodne możliwości uczenia się są w rzeczywistości realizowane i jak uczenie się nauczycieli przebiega. Metodą badawczą były 22 wywiady fokusowe przeprowadzone w szkołach międzynarodowych, w których udział wzięło łącznie 112 nauczycieli. Analiza zebranych danych empirycznych (transkrypcji wywiadów) odbywała się zgodnie z propozycją Milesa i Hubermana (2000, s. 11–12) poprzez wielokrotne odwoływanie się do danych empirycznych i następujące równoległe etapy analizy danych: redukcji, reprezentacji i weryfikacji. Badanie przeprowadzono w okresie od marca 2022 roku do października 2023 roku.

⁸ Szczegółowe wyniki pilotażu zostały opublikowane w artykule: Rojek i in., 2023.

Trzy poziomy uczenia się

Jakościowa analiza i interpretacja zebranych danych w postaci transkrypcji wywiadów fokusowych pozwoliła zidentyfikować i opisać trzy następujące poziomy zorganizowania uczenia się nauczycieli: poziom szkolny, poziom krajowy i poziom międzynarodowy.

Poziom szkolny

Dotychczas nie ma wypracowanego – i z uwagi na specyfikę międzynarodowych programów kształcenia prawdopodobnie nigdy nie będzie – jednolitego systemu postępowania dydaktycznego i wychowawczego nauczycieli szkół międzynarodowych. Koordynatorka programu międzynarodowego w jednej ze szkół na północy Polski tak mówi o tej specyfice:

[K04GD]⁹ Trudnością może taką początkową może być taka biegłość w języku, to jest oczywiście coś, co musimy się nauczyć, zanim w ogóle wejdzie w ten program, więc to jest kwestia użycia języka i umiejętności językowych, bo wiadomo, że tutaj, myślę, że to może być taka pierwsza trudność. Niektórzy nowi nauczyciele, którzy wchodzi do programu, właśnie tego się troszeczkę obawiają, chociaż my jesteśmy szkołą dwujęzyczną, więc tutaj raczej wszyscy nauczyciele, w zasadzie większość nauczycieli, którzy wchodzi do programu dyplomowego, miała już doświadczenie dwujęzyczności, więc to może nie jest dla nich aż tak duża trudność. To, z czym spotykają się nauczyciele, myślę, że takie wyzwania w takim codziennym już naszym funkcjonowaniu z uczniami polegają czasem na takim mobilizowaniu uczniów do takiego bardzo trzymania się tego kalendarza, który mamy. Takich różnych rzeczy, z których trzeba się rozliczać, dlatego że tutaj, w odróżnieniu od tej matury narodowej, ta matura składa z takich części, które też trzeba zdawać w trakcie tych dwóch lat, czyli tak zwanych internali, które trzeba złożyć odpowiednio wcześniej. Tworzy się też taką pracę badawczą na 4 tysiące słów z dowolnego przedmiotu jeszcze oprócz tego i w związku z tym, kiedy uczniowie podchodzą do matury majowej, to mają już – w zależności od przedmiotu – jakiś różny procent tej matury już zdany. Czyli na przykład jakieś 50% w przypadku niektórych przedmiotów, w niektórych mniej, w niektórych trochę więcej, więc to jednak wymaga od uczniów takiej sumienności w pracy na bieżąco. A w związku z tym specyfiką jest pilnowanie tego grafika, takiego kalendarza, żeby się uczniowie jednak z tego potrafili wywiązać i czasem wiadomo, że kiedy nakłada im się więcej takich przedmiotów, to tutaj czasem to bywa kłopotliwe. I o tym też mówiłam, kiedy mówiłam o tym, że to jednak uczy uczniów takiej odpowiedzialności za swoją własną pracę i za to, jak się uczą, kiedy się uczą, to się wiąże, bo to właśnie z tego wynika, że kiedy się nie trzymają tych deadline'ów, to potem zaczyna się robić kłopot. Więc w tym, myślę, że mogą mieć trochę kłopot nauczyciele. Więc te wyzwania są troszeczkę inne niż w programie

⁹ W artykule tym używane są kody przyjęte na potrzeby projektu i używane na etapie jakościowej analizy danych.

narodowym. To, z czym mogą się jeszcze spotkać nauczyciele, co bywa czasem trudnością, to są różne takie już niedomagania psychiczne uczniów, które się czasem pojawiają, wynikające z tego nagromadzenia czasem materiałów i z tej nieumiejętności u niektórych takiego rozłożenia sobie tego materiału. I potem niektórzy nauczyciele rzeczywiście stają wobec takich wyzwań. W związku z tym to się przenosi też na nauczycieli, żeby jakoś tutaj mimo wszystko wesprzeć uczniów, więc takie rodzaje kłopotów mogą się tutaj pojawiać i wyzwania, jeżeli chodzi o nauczycieli.

W odróżnieniu od nauczycieli pracujących z polskim programem kształcenia nauczyciele programów międzynarodowych muszą sami szukać własnych dróg postępowania pedagogicznego i w większości sami przygotowywać materiały i środki dydaktyczne. Międzynarodowe kształcenie opiera się głównie na samodzielnej aktywności uczniów i dominacji uczenia się względem nauczania. Programy międzynarodowe określają bloki tematyczne do zrealizowania, a nauczyciele samodzielnie przygotowują treści i rozkład materiału, tak aby uczniowie mogli pracować samodzielnie i angażować się w tok lekcji. Nauka w tych programach w dużej mierze oparta jest na projektach, co zachęca uczniów w każdym wieku do krytycznego myślenia, kwestionowania prostych założeń i utartych przekonań, do patrzenia na świat zarówno poprzez kontekst lokalny, jak i globalny oraz wzbudza dysonanse poznawcze. Takie nauczanie wywołuje konieczność pogłębiania przez nauczycieli zarówno wiedzy teoretycznej, jak i rozwoju umiejętności praktycznych. Odbywa się to głównie na szkolnym poziomie uczenia się. Szkolny poziom uczenia się odnosi się do jednostkowych i grupowych działań oraz doświadczeń nauczycieli zorganizowanych i zogniskowanych w szkole jako ich miejscu pracy. Badani nauczyciele mają pozytywne i intensywne doświadczenia związane z tym poziomem uczenia się, które wyjaśniają przede wszystkim elastyczną lub – jak stwierdziła jedna z nauczycielek – „luźną” strukturą organizacyjną zadań zawodowych. Elastyczność ta wynika przede wszystkim z faktu, że w przeciwieństwie do polskiej podstawy programowej (w której treści jest dużo, a ich rozkład i struktura są zaplanowane) programy międzynarodowe wymagają od nauczycieli samodzielnego doboru treści, które posłużą im do realizacji określonego tematu lekcji. Szkolne uczenie się badanych nauczycieli skoncentrowane jest wokół codziennej praktyki nauczycielskiej i odbywa się głównie poprzez (a) *rozwiązywanie problemów*, (b) *eksperymentowanie* i (c) *uwzględnianie doświadczeń z przeszłości innych nauczycieli*.

*Rozwiązywanie problemów dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych*¹⁰, szczególnie w pierwszych latach pracy, polega na generowaniu przez nauczycieli

¹⁰ W przeprowadzonym badaniu opiekuńcza funkcja nauczycieli szkół międzynarodowych okazała się bardzo mało istotna w ich codziennej pracy. Badani nauczyciele w większości nie potrafili wskazać działań, które można by zaliczyć jako realizowanie przez nich tej funkcji. Wyjaśniali to w ten

hipotez dotyczących zależności między ich działaniami a efektami edukacyjnymi (dydaktycznymi), na gromadzeniu danych w celu sprawdzania tych hipotez i korzystaniu z dostępnych środków dydaktycznych celem wyciągnięcia wniosków na temat ich właściwości i możliwości zastosowania w programach międzynarodowych. Jest to uczenie się silnie zindywidualizowane, ponieważ dotyczy konkretnego przedmiotu nauczania, którego w międzynarodowych szkołach naucza zwykle tylko jeden nauczyciel. Zatem tylko ten nauczyciel w stosunku do tego przedmiotu może formułować hipotezy, zbierać i porządkować dane, testować hipotezy oraz wyciągać wnioski. Wykonując te kolejne kroki, nauczyciele uczą się, rozwijają i doskonalą, co podnosi jakość ich pracy i perspektywicznie może skutkować sukcesami zawodowymi.

Eksperymentowanie to druga metoda uczenia się na poziomie szkoły. Eksperymentowanie związane jest z wcześniej wymienionym rozwiązywaniem problemów dydaktycznych i wychowawczych, ale następuje po nim, to znaczy nauczyciele po rozwiązaniu problemu i zdobyciu nowej wiedzy lub umiejętności próbują ją testować w różnych okolicznościach i wykorzystywać do różnych dydaktycznych celów. Najczęściej nie są to eksperymenty pedagogiczne w rozumieniu polskiego prawa oświatowego (Ustawa, 2023), ale indywidualne, codzienne zmaganie się z wyzwaniami, sprawdzanie, weryfikacja, kontrolowanie i testowanie.

Doświadczenia z przeszłości szkoły to trzecia zidentyfikowana metoda uczenia się. Badani nauczyciele we współpracy z koordynatorem międzynarodowego programu lub pod jego kierunkiem dokonują przeglądu przebiegu procesu kształcenia w minionych latach, ze szczególnym uwzględnieniem sukcesów, wyzwań i porażek. Tak złożony zespół nauczycielski analizuje historię wdrażania w danej szkole międzynarodowego programu i formułuje konkluzje na przyszłość. Są one spisywane lub ustnie przekazywane w formie rekomendacji, uwag lub przestróg innym nauczycielom. W ten sposób na poziomie szkoły przenosi się doświadczenie starszych nauczycieli na codzienną zawodową praktykę ich młodszych koleżanek i kolegów. Dzięki temu każde kolejne pokolenie nauczycieli nie musi uczyć się wszystkiego od początku, ale może na poziomie szkoły doskonalić istniejące już metody pracy. Uczenie się z wcześniejszych doświadczeń szkoły ma zatem głównie walor doskonalący.

sposób, że ich uczniowie zazwyczaj sami i świadomie wybierają sobie międzynarodowy program kształcenia. Najczęściej są to uczniowie bardzo zdolni, którzy nie wymagają od nauczyciela opieki, a jeżeli mają problemy (np. psychiczne lub emocjonalne), to raczej rozwiązują je u specjalistów, poza szkołą.

Poziom krajowy

Drugi zidentyfikowany poziom to poziom krajowy. Na poziomie krajowym badani nauczyciele chętnie ze sobą współpracują, dzielą się doświadczeniami i dobrymi praktykami, co sprzyja rozwojowi ich kompetencji. W ich doświadczeniu współpraca na poziomie ogólnopolskim przebiega w atmosferze wzajemnego zaufania i przyjaźni. Nauczyciele ci nie konkurują ze sobą, ponieważ ofert pracy jest dla nich dużo, a uczniów kilkunastokrotnie więcej niż miejsc w międzynarodowych szkołach:

[S15G] Znaczy, my byliśmy w sumie... Przez ten pierwszy rok IB, no to wszyscy byliśmy rączkujący, jeździliśmy do..., byliśmy w Koperniku chyba, byliśmy w liceum w Warszawie, na takim właśnie spotkaniu z nauczycielami, gdzie mogliśmy zadawać pytania właśnie przedmiotowcom, kolegom z przedmiotów, w ogóle jak oni pracują i jak oni to wszystko robią, tak że to były takie chyba pierwsze osoby, z którymi tak się spotkaliśmy. Ja do tej pory mam kontakt z Grześkiem z tej szkoły, więc dzwoniemy do siebie. Bo to były takie pierwsze osoby, które tak powiedziały nam właśnie praktycznie i tak zwyczajnie, nie tak jak w dokumentach w IB, jak to rzeczywiście jest. A potem pewnie były szkolenia, gdzie można było spotkać się z nauczycielami z innych miast, a następnie państw, którzy uczą w tym programie, i wtedy człowiek też pewnych rzeczy się podowiadwał, i potem już szukanie, szukanie, czytanie.

Uczenie się na tym poziomie jest szczególnie ważne dla wzajemnego uczenia się metodyki danego przedmiotu. Jak już zostało wcześniej wspomniane, szkoły międzynarodowe są niewielkie i najczęściej jest jeden nauczyciel od jednego przedmiotu. Nauczyciele nie mają więc możliwości w szkole uczyć się od innych nauczycieli szczegółowych metodyk. Szansa taka pojawia się dopiero na poziomie krajowym.

Szczególne znaczenie dla uczenia się na poziomie krajowym badani nauczyciele przypisują współpracy zdalnej (*online*) przy pomocy serwisów społecznościowych, komunikatorów i wymiany korespondencji mailowej. Zdalny (wirtualny) przepływ informacji między polskimi nauczycielami programów międzynarodowych jest sprawny i otwarty, to znaczy nauczyciele ci wypracowali mechanizmy gromadzenia i rejestrowania informacji w celu zdobycia wiedzy oraz wykorzystania ich do podejmowania decyzji i doskonalenia zawodowego. Do tego celu wykorzystują przede wszystkim grupy i fora w popularnych serwisach społecznościowych, komunikatory internetowe i cyfrowe magazyny do przechowywania danych.

Ważne są dla nich także szkolenia i spotkania robocze. Obserwują się wzajemnie, ale wykraczają też poza granice własnego środowiska zawodowego, czyli dyskutują nad osiągnięciami zawodowymi nauczycieli realizujących polską podstawę

programową. Daje im to możliwość spojrzenia na własne działania z zewnętrznej perspektywy i po pewnych modyfikacjach przyjmowania najlepszych praktyk edukacyjnych.

Na tym poziomie uczenia się znaczącą rolę odgrywa też zaangażowanie kierownictwa szkół międzynarodowych, w szczególności koordynatorów programów międzynarodowych, na rzecz stwarzania nauczycielom dogodnych warunków rozwoju. Koordynatorzy pełnią na poziomie krajowym rolę liderów edukacji, którzy organizują nauczycielom możliwości uczenia się, wspierają ich merytorycznie, ale także sami najczęściej są przykładem praktycznej realizacji idei całościowego uczenia się.

Poziom międzynarodowy

Na poziomie międzynarodowym największe wsparcie edukacyjne oferują nauczycielom organizacje autoryzujące międzynarodowe programy kształcenia. Szczególnym przykładem jest Cambridge Assessment International Education, który zapewnia nauczycielom szeroki dostęp do materiałów dydaktycznych oraz oferuje wsparcie metodyczne i udział w szkoleniach.

Kilka razy w roku organizowane są międzynarodowe spotkania, podczas których nauczyciele wymieniają się doświadczeniami i dobrymi praktykami, a każdy nauczyciel realizujący międzynarodowy program kształcenia zobowiązany jest raz na kilka lat wziąć w takim spotkaniu udział. Jest to wyraz społeczno-konstruktivistycznego podejścia do uczenia się w związku z wykonywaną pracą. Nauczyciele mają możliwość nawiązywania i kontynuowania interakcji społecznych, o których intensywności i charakterze sami decydują. Międzynarodowy poziom uczenia się badanych determinowany jest przez włączanie wymiaru międzynarodowego, międzykulturowego i globalnego do celów i funkcji międzynarodowych programów kształcenia. Przyczynia się to do stałego podnoszenia jakości edukacji międzynarodowej poprzez podnoszenie jakości pracy nauczycieli. Zakłada się, że tylko nauczyciele gotowi do działania w skali globalnej, którzy zdobyli i ciągle rozwijają kompetencje międzykulturowe, mogą skutecznie rozwijać u uczniów takie postawy, jak szacunek, otwartość, ciekawość poznawcza czy umiejętności krytycznego myślenia, aktywnego słuchania, dociekania, oceniania i interpretowania. Podczas jednego z wywiadów fokusowych dwie nauczycieli zwracały szczególną uwagę na znaczenie międzynarodowych relacji:

[S0N5] Na przykład u mnie akurat, ja trochę byłam za granicą, tam się uczyłam. Miałam szczęście, że uczyli mnie ludzie z innych krajów, może tak. Gdzieś tam trochę w Anglii, trochę gdzieś tam w Ameryce Południowej. I myślę, że to i też to poznawanie ludzi, gdzieś

tam jeżdżenie, robienie różnych kursów, uczenie się różnych języków, to gdzieś tam pomogło w dużej mierze. Bo studia to nie. [...] Znaczy ja tak obserwując, no trochę już tutaj pracujemy, to też, no jak mówisz o tych szkoleniach, no dobra, to już są wszystko dodatki. To tak naprawdę, jak pomyślę sobie o tym, plus na przykład jak byliśmy na Erasmusie w Danii i ten system taki skandynawski, jak oni szkołą nauczycieli, w ogóle jak studia są przygotowane – to jest takie inspirujące. W ramach tego projektu też byliśmy na uczelni w Aarhus w Danii. I jak ten przedstawiciel opowiadał nam o całym tym procesie przygotowania nauczyciela, ile to lat trwa w ogóle. I jeszcze zaczynają pracować, i jeszcze ich tam doszkalają. Ale jakby ich metodyka, no to właśnie taka w tym stylu IB po prostu. No próbowali nam tam coś opowiadać z dydaktyki i pedagogiki, że cały czas trzeba rewidować dane, być na bieżąco. Tematy też na świecie się zmieniają, rzeczywistość się zmienia, a tylko taka rozmowa o takich kwestiach, z którymi możemy się identyfikować, pomoże jakoś w tej nauce. Więc non stop szukamy, non stop tworzymy materiały i non stop... się jest takim *longlife learner*.

[S0N2] Zawsze były to szkolenia wyjazdowe. Są organizowane w większych miastach Europy, moje akurat miało miejsce w Barcelonie i akurat chyba nasza szkoła korzysta ze szkoleń organizacji InThinking, która jest niezależna jako tako od IB, natomiast wydaje mi się, że mają jakąś tam akredytację i też część prowadzących te szkolenia jest..., nie wiem, czy część czy wszyscy są też egzaminatorami IB. Więc informacje, które nam przekazują, są naprawdę z pierwszej ręki i wiedzą, na co zwracać uwagę. Natomiast część szkoleń odbywa się też internetowo. Myślę, kto to organizował... Chyba ktoś inny, ale niestety, z głowy nie przypomnę sobie nazwy, mogę poszperać później w mailach moich zgłoszeniowych i panu przesłać, ponieważ w szkoleniu do Extended Essayu, czyli tej pracy badawczej, którą uczniowie piszą w ostatnim roku nauki, brałam udział w szkoleniu internetowym, to było takie weekendowe szkolenie online. Ale brałam też udział w kursie, który trwał chyba miesiąc i to była taka wieczorowa praca, zamieszczali nam materiały, my się mieliśmy z nimi zapoznać, coś tam wyprodukować, zamieścić, tak że różną formę przyjmują te szkolenia. No oczywiście najbardziej atrakcyjne zawsze są te wyjazdowe.

Poziom międzynarodowy jest wspierany merytorycznie, organizacyjnie i finansowo przez organizacje akredytujące międzynarodowe programy kształcenia. Jednak w ostatnich latach, w szczególności w ostatnich miesiącach, rosną ekologiczne obawy i kontrowersje wokół częstych i dalekich podróży nauczycieli. Wynikają one z tego, że jedną z głównych wartości międzynarodowych programów kształcenia jest ekologia, a intensywne i bezpośrednie międzynarodowe relacje nauczycieli pozostawiają wysoki tzw. ślad węglowy, co jest sprzeczne z ideologicznymi podstawami międzynarodowych programów kształcenia. Obserwuje się więc rosnące zainteresowanie współpracą zdalną jako alternatywnym sposobem umiędzynarodowienia uczenia się nauczycieli. Nauczyciele zdalnie współpracują nad rozwiązaniem problemów edukacyjnych lub opracowaniem nowych materiałów dydaktycznych, służą sobie nawzajem jako eksperci i uczą się poprzez zdalne interakcje. W ocenie badanych nauczycieli współczes-

ne narzędzia cyfrowe i technologie komunikacyjne są już na tyle zaawansowane, że zdalna międzynarodowa współpraca ma pozytywny wpływ na ich rozwój, ułatwia rozwój kompetencji niezbędnych do realizacji międzynarodowych programów kształcenia, w szczególności kształtuje otwartość na różnorodność oraz zwiększa szansę na zatrudnienie w międzynarodowych szkołach za granicą. Wydaje się, że jest to kolejna szczegółowa egzemplifikacja ogólnej tendencji wzrostu znaczenia nowoczesnych technologii komunikacyjnych i narzędzi cyfrowych w edukacji, w tym w edukacji dorosłych, uczeniu się w związku z wykonywaną pracą i uczeniu się nauczycieli.

Podsumowanie

Przeprowadzone wywiady fokusowe pozwoliły nieco lepiej zrozumieć uwarunkowania i możliwości uczenia się nauczycieli, sygnalizowane przez nich w badaniu pilotażowym. Wyniki są zgodne z tezą niedawno postawioną przez Dorotę Prysak, której zdaniem „współczesny nauczyciel jest czynnym uczestnikiem edukacji. Z jednej strony partycypuje w tym, co stworzyli inni, korzysta z ich dorobku. Z drugiej – analizuje zastaną wiedzę, tworząc własny ogląd edukacyjny” (Prysak, 2022, s. 26).

Uczenie się badanych nauczycieli ma charakter trójpoziomowy, głównie dlatego, że środowisko ich pracy oferuje im zróżnicowane formy doskonalenia zawodowego. Badani nauczyciele wykazują się dużym zaangażowaniem na rzecz własnego uczenia się¹¹, mają świadomość tej potrzeby i dążą do własnego, oryginalnego „oglądu edukacyjnego” międzynarodowych programów kształcenia w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Konstrukcja i wdrażenie tych programów nie jest bowiem możliwe na zasadzie powielania schematów działania innych nauczycieli z przeszłości.

Poznawczo interesujący w perspektywie dalszych badań nad międzynarodowymi programami kształcenia jest rozwój zawodowy nauczycieli szkół międzynarodowych, którego jednym ze składników jest opisane tu uczenie się.

¹¹ Zaangażowanie to wydaje się być intensywniejsze, a świadomość potrzeby uczenia się wyższa niż u nauczycieli realizujących polską podstawą programową, których międzypokoleniowe uczenie się było jakościowo zbadane (z zastosowaniem podobnej metodologii) w 2016 roku (por. Rojek, 2018).

Bibliografia

- Conway, P.F., Murphy, R., Madalińska-Michalak, M. (2012). Integrated learning cultures and learning to teach: Norms, values and the next generation of teachers in two cultures. W: B. Boufoy-Bastick (red.), *The international handbook of cultures of professional development for teachers. Collaboration, reflection, management and policy* (s. 235–264). Analytrics. <https://analytrics.org/wp-content/uploads/2021/03/Cultures-of-Teacher-Development.pdf>
- Doherty, C., Shield, P. (2012). Teachers' work in curricular markets: Conditions of design and relations between the International Baccalaureate Diploma and the local curriculum. *Curriculum Inquiry*, 42(3), 414–441. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00596.x>
- Edwards, D., Underwood, C. (2012). *IB graduates in Australian universities: Entry and outcomes. A case study of two institutions*. Australian Council for Educational Research.
- Gołek, B. (2010). *Poznawcze potrzeby nauczycieli*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Imants, J. (2012). Teachers' workplace learning and educational leadership in schools. *Studia Pedagogiczne*, 55, 281–300.
- Kwaśnica, R. (2007). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–319), Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leek, J. (2022). From educational experiment to an alternative to the national programme. International Baccalaureate Programmes in Poland – policy and practice perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(3), 475–491.
- Lewartowska-Zychowicz, M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy problemy, rozwiązania* (s. 158–185). Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leżańska W. (2011). Rozwój zawodowy a poczucie podmiotowości nauczyciela wczesnej edukacji. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznań – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 39–52). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli w wspólnotach praktyków. *Rocznik Lubuski*, 43(1), 217–229.
- Maire, Q. (2021). *Credential market: Mass schooling, academic power and the International Baccalaureate Diploma*. Springer.
- Michalak, J.M. (2007). *Uwarunkowania sukcesów zawodowych nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Michalak, J.M. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja. Studia. Badania. Rozwój*, (4), 22–33.
- Michalak, J.M. (2010). Przestrzeń uczenia się nauczycieli – idea społecznej teorii uczenia się w wspólnocie praktyków Etienne'a Wengera. W: J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.), *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć* (s. 115–128). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Milles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych* (S. Zabielski, tłum.). Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2001). *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Outhwaite, D., Ferri, G. (2017). Critical reflections on modern elite formation and social differentiation in the International Baccalaureate Diploma Programme in England. *Oxford Review of Education*, 43(4), 402–416. <https://doi.org/10.1080/03054985.2017.1329719>
- Palka, S. (2011). Rozpoznawanie, wyjaśnianie i rozumienie w pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli klas początkowych. W: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 31–38). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Prysak, D. (2022). Aktualna rzeczywistość nauczyciela wyzwaniem dla edukacji wysokiej jakości. *Konteksty Pedagogiczne*, 18(1), 21–35. <https://kontekstypedagogiczne.pl/kp/article/view/345/263>
- Resnik, J. (2014). Who gets the best teachers? The incorporation of the IB programme into public high schools and its impact on the teacher labor market in Ecuador. W: R. Arber, J. Blackmore, A. Vongalis-Macrow (red.), *Mobile teachers, teacher identity and international schooling* (s. 95–119). Sense Publishers.
- Rojek, M. (2018). *Międzypokoleniowe uczenie się nauczycieli. Studium przypadków*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Rojek, M., Leek, J., Kosiorek, M., Dobińska, G. (2023). Mutual learning community: Teachers’ opinions about their learning possibilities in schools implementing international programmes. *Annales. Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 36(1), 27–43. <https://doi.org/10.17951/j.2023.36.1.27-43>
- Rutkowiak, J. (1981). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. WSiP.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tarc, P. (2009). *Global dreams, enduring tensions: International Baccalaureate in a changing world*. Peter Lang.
- Theokas, C. (2013). *Finding America’s missing AP and IB students*. The Education Trust. <https://edtrust.org/resource/finding-americas-missing-ap-and-ib-students/>
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe Dz.U. 2023 poz. 900 z późn. zm. (2023) (Polska).
- Wright, E., Lee, M. (2020). Does the international Baccalaureate ‘work’ as an alternative to mainstream schooling? Perceptions of university students in Hong Kong. *Studies in Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1793929>

