

UNIwersytet Zielonogórski

Wydział Nauk Społecznych

Instytut Pedagogiki

Dziedzina naukowa: nauki społeczne

Dyscyplina naukowa: pedagogika

mgr Bożena Solecka

KSZTAŁTOWANIE CYFROWYCH KOMPETENCJI NAUCZYCIELI
W SYSTEMIE WSPOMAGANIA ROZWOJU EDUKACJI

SHAPING TEACHERS 'DIGITAL COMPETENCES IN THE EDUCATION
DEVELOPMENT SUPPORT SYSTEM

AUTOREFERAT

Praca doktorska napisana pod naukowym kierunkiem
dr hab. Wielisławy Osmańskiej-Furmanek, prof. UZ

Recenzenci:

prof. dr hab. Zbyszko Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

prof. dr hab. Stanisław Juszczyk
Politechnika Śląska

Zielona Góra 2022

Spis treści

1. Uzasadnienie wyboru tematu pracy	3
2. Cele badań.....	5
3. Teoretyczne podstawy badań	6
4. Metodologiczne podstawy badań	10
4.1. Problemy badawcze	10
4.2. Przyjęta strategia badawcza	13
4.3. Metody, techniki, narzędzia badawcze	15
4.4. Organizacja i przebieg badań	17
4.5. Charakterystyka próby badawczej	22
5. Wyniki badań - uogólnienie i wnioski	24
6. Rekomendacje dla systemu wspomaganie rozwoju edukacji	31
7. Bibliografia.....	32
8. Netografia.....	34

1. Uzasadnienie wyboru tematu pracy

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, iż spośród czynników, które decydują o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym są kompetencje nauczycieli¹. Współczesna szkoła potrzebuje nauczycieli inwestujących we własny rozwój, pojmowany jako kategoria uczenia się przez całe życie². Wymaga nauczycieli rozumiejących aktualne potrzeby edukacyjne, nastawionych na myślenie innowacyjne, adaptacyjne, interdyscyplinarność i cyfrowe kompetencje³. Jak podkreśla Przemysław Ziółkowski „Współczesność wymaga od kadry nauczycielskiej podjęcia nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia - pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkich przemian społeczno-polityczno-gospodarczych, ale również trendy w edukacji”⁴. Tak określone postulaty jednoznacznie wskazują na przypisaną pedagogom rolę: „Nauczyciel to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych”⁵.

Dzisiejsza edukacja bazuje na rozwoju myślenia dywergencyjnego, które uwzględnia paradygmat błyskawicznie zmieniającego się świata⁶, zwraca uwagę na konieczność zdobywania umiejętności korzystania z cyfrowych zasobów wiedzy oraz z Internetu⁷. Zmiany zachodzące w społeczeństwie pod wpływem rozwijania się i unowocześniania nowych technologii powodują, że dyskurs wokół cyfrowych kompetencji nauczycieli staje się nader aktualny.

Analiza dostępnych standardów umiejętności oraz cyfrowych kompetencji nauczycieli wskazuje, że zmiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie, gdzie technologie informacyjne i komunikacyjne stają się nieodłącznym elementem otaczającej rzeczywistości, potwierdzają konieczność intensywnego kształtowania różnych rodzajów kompetencji u nauczycieli⁸. Cyfrowe kompetencje pedagogów rozpatrywane są w odniesieniu do

¹ W. Strykowski (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Neodidagmata 27/28*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 15-28.

² K. Denek (2014), *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec, s. 46–50. Por.: S. Palka (2000), *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, (red.) K. Denek, T.S. Zimny, Wydawnictwo „MENOS”, Częstochowa.

³ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek (2003), *Technologie informacyjne cel czy narzędzie? Kształcenie informatyczne pedagogów i nauczycieli*, [w:] *Chowanna t.1.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 144.

⁴ P. Ziółkowski (2016), *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 33-34.

⁵ Tamże, s. 33.

⁶ K. Robinson (2011), *Zmiana paradygmatu edukacji*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, (red.) J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk, s. 61-65.

⁷ Por.: M. Furmanek (2005), *Spoleczne aspekty oddziaływań technologii informacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

⁸ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek (2002), *Kompetencje informatyczne nauczycieli jako element standardu przygotowania pedagogicznego*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, (red.) E. Koziół, E. Kobylecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, s. 168.

głównego celu edukacji, jakim jest przygotowanie uczniów do sprawnego funkcjonowania - życia w społeczeństwie informacyjnym. Temu zadaniu może sprostać jedynie kompetentny nauczyciel, podnoszący cyfrowe umiejętności w obszarach, które stanowią przestrzenie nauczycielskich oddziaływań⁹.

Rozwój zawodowy skłania pedagogów do zdobywania kolejnych szczebli awansu zawodowego, uczenia się w toku całej kariery zawodowej, pogłębiania wiedzy i umiejętności, wprowadzania innowacji wspomagających doskonalenie warsztatu pracy¹⁰. Natomiast tworzenie warunków wsparcia pedagogów na drodze rozwoju jest zadaniem systemu wspomagania rozwoju edukacji, którego trzon tworzą ośrodki doskonalenia nauczycieli (ODN-y), biblioteki pedagogiczne (BP) oraz poradnie psychologiczno-pedagogiczne (PPP).

Potrzebę kształtowania cyfrowych kompetencji pedagogów w sposób szczególny uwyatdniło nauczanie w czasach pandemii wirusa COVID-19, które oparło swoje funkcjonowanie o pracę w środowisku internetowym. Wyniki badań naukowych¹¹, wskazują na konieczność wsparcia środowiska nauczycielskiego w procesie nabywania i doskonalenia cyfrowych kompetencji nauczycieli. Jednocześnie podkreślają zasadność włączenia się w ten proces jednostek tworzących system wspomagania rozwoju edukacji¹². W związku z powyższym, podjęto próbę rozpoznania zjawiska kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w systemie wspomagania rozwoju edukacji. Istotne znaczenie przy wyborze tematu rozprawy doktorskiej miało doświadczenie zawodowe autorki wynikające z podejmowanych zadań doradcy metodycznego, nauczyciela konsultanta oraz eksperta w placówkach ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju edukacji.

⁹ W. Osmańska-Furmanek, J. Jędrzykowski (2012), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w budowaniu przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Chowanna 2(39): Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, (red.) S. Juszczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 253-263.

¹⁰ J. Madalińska-Michalak (2014), *Profesjonalizm nauczyciela*, [w:] *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1 (32), Wydawnictwo Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, Warszawa, s. 2-10.

¹¹ Por.: A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*; <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#O-badaniu> (dostęp: 19.06.2020). Por.: P. Sobiesiak-Penszko, F. Pazderski (2020), *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników badania*; <https://lekcjaenter.pl/strona/28/raport> (dostęp: 19.06.2020). Por.: M. Dragan, *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19. Raport wstępny*, Warszawa 2020; <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> (dostęp: 29.06.2021).

¹² Por.: S. Jaskulska, B. Jankowiak (2020), *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*; <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 19.06.2020). Por.: M. Dębski, J. Pyżalski, G. Stunża, M. Bigaj, G. Ptaszek, *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, Warszawa 2020; https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 29.06.2021). G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

2. Cele badań

W projekcie badawczym przyjęto, że sprecyzowanie celu badań rozumiane jest jako poznanie umożliwiające skuteczne działanie¹³ i jest warunkiem uświadomienia przez badacza problemów, określających zakres planowanych przedsięwzięć badawczych¹⁴. Za Januszem Gniteckim przyjęto trzy kategorie celów badań - sformułowano cele: teoretyczny, poznawczy i praktyczny¹⁵ (tabela 1.).

Cel teoretyczny stanowiło opracowanie przesłanek teoretycznych dotyczących specyfiki kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli na tle współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli.

Cel poznawczy został skierowany na poznanie modelu kształtowania cyfrowych kompetencji w systemie wspomagania rozwoju edukacji. Zaplanowano poznanie potrzeb nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji oraz poziomu satysfakcji nauczycieli korzystających z oferty szkoleniowej systemu wspomagania rozwoju edukacji w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji. Założono eksplorację oferty szkoleniowej ODN-ów ukierunkowanej na kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli. Jako dopełnienie badań zaplanowano poznanie uwarunkowań organizacyjno-środowiskowych, towarzyszących procesom budowania oraz realizacji tej oferty.

Celem praktycznym było opracowanie rekomendacji dla systemu wspomagania rozwoju edukacji, jakie wynikną z analizy potrzeb i oczekiwań nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji. Szczegółowo: obszarów tematycznych doskonalenia zawodowego, preferowanych przez nauczycieli form szkoleniowych oraz uwarunkowań organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu cyfrowych kompetencji.

Tabela 1. Przyjęte cele badawcze

Kategoria celu	Specyfikacja celu badawczego
Cel teoretyczny:	<ul style="list-style-type: none">opracowanie przesłanek teoretycznych dotyczących specyfiki kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli na tle współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego nauczycieli.
Cel poznawczy:	<ul style="list-style-type: none">określenie potrzeb doskonalenia cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarach: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi;
	<ul style="list-style-type: none">analiza oferty szkoleniowej systemu wspomagania rozwoju edukacji w zakresie podnoszenia cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarach: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne,

¹³ T. Pilch, T. Bauman (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 9.

¹⁴ M. Łobocki (2004), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 103.

¹⁵ J. Gnitecki (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra, s. 128-129.

	(2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi;
	<ul style="list-style-type: none"> analiza poziomu satysfakcji nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarach: <ol style="list-style-type: none"> kompetencje przedmiotowo-metodyczne, kompetencje uczenia się przez Internet, kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi.
Cel praktyczny:	<ul style="list-style-type: none"> opracowanie rekomendacji dla systemu wspomagania rozwoju edukacji dotyczących: <ul style="list-style-type: none"> obszaru tematycznego doskonalenia w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli; preferowanych przez nauczycieli form szkoleniowych ukierunkowanych na kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli; uwarunkowań organizacyjnych sprzyjających kształtowaniu cyfrowych kompetencji nauczycieli.

Źródło: opracowanie własne.

3. Teoretyczne podstawy badań

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, iż spośród czynników, które decydują o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym są kompetencje nauczycieli. Pojęcia: kompetencje nauczyciela, nauczyciel kompetentny na stałe weszły do słownika oświatowego, są dziś powszechnie używane w różnych interpretacjach i stanowią przedmiot zainteresowań wielu badaczy: Marii Dudzikowej¹⁶, Marii Czerepaniak-Walczak¹⁷, Henryki Kwiatkowskiej¹⁸, Wielisławy Osmańskiej-Furmanek i Marka Furmanka¹⁹, Euniki Baron-Polańczyk²⁰, Wacława Strykowskiego²¹, Kazimierza Denka²², Stanisława Dylaka²³, Janusza Gniteckiego²⁴. W projekcie badawczym przyjęto, że kompetencja oznacza złożoną dyspozycję, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji oraz wartościowania.

Literatura pedeutologiczna podaje, że cyfrowe kompetencje stanowią specyficzny rodzaj kompetencji pedagogicznych. Najbardziej istotne w ich kształtowaniu jest przede wszystkim wykształcenie określonych przekonań i postaw – pozytywnego nastawienia do cyfrowych technologii oraz sprowokowania twórczego i kreatywnego myślenia²⁵.

¹⁶ M. Dudzikowa (1994), *Kompetencje autokreatywne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.

¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak (1999), *Kompetencja. Słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, [w:] *Neodidagmata XXIV*, Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 53-66.

¹⁸ H. Kwiatkowska (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

¹⁹ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika: subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom 3., (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 295-312

²⁰ E. Baron-Polańczyk (2007), *Desygnaty kompetencji zawodowych nauczycieli*, [w:] *Problemy Profesjologii*, nr 2, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy - Uniwersytet Zielonogórski, s. 87.

²¹ W. Strykowski (2005), *op.cit.*, s. 15-28.

²² K. Denek (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń-Leszno.

²³ S. Dylak (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

²⁴ J. Gnitecki (2005), *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (red.) H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

²⁵ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek (2003), *op.cit.*, s. 144.

Konieczność przyjęcia takiego podejścia dyktuje dynamika rozwoju cyfrowych technologii oraz przeobrażeń zachodzących w otoczeniu społeczno-kulturowym. Kwestie te są analizowane w pracach: Jolanty Szempruch²⁶, Marleny Plebańskiej²⁷, Zbyszko Melosika²⁸, Stanisława Juszczyka²⁹, Czesława Plewki³⁰.

Wraz z rozwojem społeczeństwa informacyjnego uwaga badaczy skoncentrowała się na procesie wykorzystania nowych mediów opartych o technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) w budowaniu przestrzeni edukacyjnej. Wielisława Osmańska-Furmanek oraz Marek Furmanek wyodrębnili pojęcie „pedagogiki medialnej”, której przedmiotem zainteresowań stała się: dydaktyka mediów, wychowanie do mediów i poprzez media, techniki medialne, nauka o mediach oraz badania medialne. W ramach tej subdyscypliny uprawiana jest edukacja medialna, której głównym zadaniem stało się wskazanie miejsca różnych mediów w życiu społeczeństw, zapoznanie się z możliwościami i sposobami ich wykorzystania w procesie kształcenia i samokształcenia oraz umiejętność posłużenia się cyfrową technologią jako narzędziem rozwoju intelektualnego. Samo kształtowanie cyfrowych kompetencji ma charakter ciągły, całościowy, jednak sekwencyjny i hierarchiczny, gdyż nadbudowywane są nowe kompetencje na bazie wcześniejszych³¹. W projekcie badawczym cyfrowe kompetencje zostały zdefiniowane jako: umiejętne oraz krytyczne wykorzystywanie technologii społeczeństwa informacyjnego (TSI) w pracy, rozrywce i porozumiewaniu się³².

Pożądaną cyfrowe kompetencje nauczycieli wychodzą poza podstawowe, instrumentalne umiejętności czy wiedzę dotyczącą wykorzystania technologii i mediów cyfrowych. Kompetencje obejmują bardziej zaawansowane umiejętności z zakresu: komunikacji i współpracy, zarządzania wiedzą, uczenia się i rozwiązywania problemów – są wymogiem czasów dzisiejszych, który stymuluje nauczycieli do rozwoju. Współczesne teorie

²⁶ J. Szempruch (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.

²⁷ M. Plebańska (2017), *Nauczyciel kluczową „technologią w szkole”*. *Cyfrowe kompetencje nauczycieli* [w:] *Wsparcie kształcenia informatycznego w szkołach. Materiały pokonferencyjne*, (red.) M. Sysło, A. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 259-266.

²⁸ Zob. Z. Melosik (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Chowanna*, tom 1., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 19-37.

²⁹ S. Juszczyk (2007), *Rola mediów elektronicznych w edukacji ustawicznej społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym*, (red.) E. Perzycka, A. Stachura, Wydawnictwo „ZAPOL”, Szczecin, s. 67-80.

³⁰ Cz. Plewka (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.

³¹ W. Osmańska-Furmanek, M. Furmanek (2006), op. cit., s. 294-296.

³² U. Ordon, K. Serwatko (2016), *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnego*, [w:] *Edukacja - Technika - Informatyka*, nr 3/17, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s.152-156.

pedagogiczne ujmują rozwój zawodowy nauczycieli w kategorii całościowego uczenia się oraz procesu „stawania się nauczycielem”. Określenie rozwoju jako stałej właściwości zawodu nauczyciela podkreślane jest w pracach: Henryki Kwiatkowskiej³³, Jolanty Szempruch³⁴, Sabiny Koczoń-Zurek³⁵, Czesława Plewki³⁶, Włodzimierza Prokopiuka³⁷, Kazimierza Wenty³⁸. We współczesnej pedagogice obserwowane jest dążenie do opisywania rozwoju profesjonalnego nauczyciela jako złożonego i zróżnicowanego procesu, który polega na ewolucji kompetencji zawodowych nauczyciela, ma charakter etapowy, dynamiczny i długotrwały. Literatura przedmiotu wskazuje na wielość teorii, dotyczących etapów rozwoju zawodowego nauczyciela. Kwestie te są przedmiotem badań: Roberta Kwaśnicy³⁹, Czesława Banacha⁴⁰, Bogusława Śliwerskiego⁴¹, Christophera Daya⁴².

W badaniu przyjęto strategię analizowania zagadnień z zakresu kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w trzech obszarach⁴³: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Potrzeba kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarze przedmiotowo-metodycznym wynika z teorii kształcenia nauczycieli, która postuluje nowy paradygmat nauczyciela w kontekście potrzeb współczesnego ucznia. Nauczyciel pomaga uczniowi sprostać coraz to nowszym wymaganiom – wspiera w krytycznym pojmowaniu rzeczywistości, pomaga wartościować nadmiar napływających informacji⁴⁴. Współcześnie nauczyciel staje się osobą, która wprowadza ucznia w perspektywę konieczności

³³ H. Kwiatkowska (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 205-207.

³⁴ J. Szempruch (2013), *op.cit.*

³⁵ S. Koczoń-Zurek (2006), *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Uniwersytet Śląski, Katowice, s.35.

³⁶ Cz. Plewka (2009), *op.cit.*

³⁷ W. Prokopiuk (1998), *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategorialnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, (red.) W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

³⁸ K. Wenta (2009), *Zmiany społeczne i edukacja XXI wieku*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, (red.) S. Kunikowski, A. Krynicka-Piotrak, Wydawnictwo „tCHU” Dom Wydawniczy, Warszawa, s. 8-39.

³⁹ R. Kwaśnica (1993), *Rozumienie dokształcania*, [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

⁴⁰ Cz. Banach (2001), *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

⁴¹ B. Śliwerski (red.) (2006), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

⁴² Ch. Day (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

⁴³ Ujęcie cyfrowych kompetencji nauczycieli w trzy obszary, jako: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi wynika z wymagań stawianych nauczycielom przez MEiN - zawartych w obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego oraz w przepisach prawa oświatowego.

⁴⁴ J. Szempruch (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów, s. 110.

permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się. Literatura przedmiotu podkreśla, że działalność pedagogiczna zawsze jest skierowana ku „kulturze przyszłości”⁴⁵, która dziś nosi miano kultury społeczeństwa informacyjnego⁴⁶. Współczesna cywilizacja staje się coraz bardziej złożonym systemem, którego funkcjonowanie uzależnione jest od wiedzy i technik informacyjno-komunikacyjnych, a dostęp do informacji jest warunkiem rozwoju społeczeństwa⁴⁷.

W projekcie założono, że aktywność nauczycieli polegająca na uczeniu się przez Internet będzie analizowana w aspekcie działania wpisującego się w ustawiczne poszerzanie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności związanych z wykonywaną pracą. Przyjęto, że uczenie się przez Internet jest udziałem nauczycieli w szkoleniach online, zorganizowanych przez ODN-y przy wykorzystaniu platform zdalnego nauczania.

Inspiracją dla założeń w obszarze: (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi projektu badawczego były „Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej” opracowane przez Polskie Towarzystwo Informatyczne. W opracowaniu wskazano, że nauczyciel pełni funkcję inspirującą i angażującą uczniów w procesie kształcenia. Wykorzystuje wiedzę i umiejętności w swojej dziedzinie, metody kształcenia, również technologię wspierającą uczniów w rozwoju ich kształcenia oraz kreatywności w klasie oraz w środowisku wirtualnym⁴⁸. Tworzenie wirtualnych środowisk kształcenia stało się istotnym elementem współczesnego nauczania, czego potwierdzeniem jest funkcjonowanie placówek edukacyjnych, oświatowych w czasach pandemii wirusa COVID-19. Szkoły zostały zmuszone do przeorganizowania się w oparciu o pracę w środowisku internetowym. Natomiast kreowanie wirtualnych środowisk kształcenia wymaga od nauczycieli umiejętności tworzenia własnych zasobów edukacyjnych oraz dzielenia się nimi z podmiotami społeczności szkolnej. W projekcie przyjęto, że własne zasoby edukacyjne rozumiane są jako autorskie, utworzone przez nauczyciela materiały wspomagające proces edukacyjny realizowany w środowisku wirtualnym. Nabycie przez pedagogów umiejętności tworzenia własnych zasobów edukacyjnych oraz dzielenia się nimi

⁴⁵ Cz. Banach (2004), *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 549.

⁴⁶ P. Sienkiewicz, H. Świeboda (2007), *Edukacyjne determinanty rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Zeszyty Naukowe*, nr 2, Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki, s. 139-141.

⁴⁷ H. Sommer (2012), *Przemiany współczesnego świata - globalne wyzwanie edukacyjne*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego wymiaru myśli pedagogicznej*, tom 1, (red.) K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów, s. 107.

⁴⁸ M. Sysło (red.) (2016), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa.

zaliczane jest do jednych z trudniejszych wyzwań stojących przed nauczycielami i instytucjami edukacyjnymi⁴⁹.

Rozwój technologii społeczeństwa informacyjnego stawia przed nauczycielami wymóg ustawicznego uzupełniania i poszerzania cyfrowych kompetencji. Najczęstszą praktyką jest uczestnictwo nauczycieli w różnych formach doskonalenia zawodowego proponowanych przez system wspomaganie rozwoju edukacji, który w założeniach projektowych rozumiano jest jako zintegrowany układ zasobów (ODN-ów, PPP oraz BP) sprzężonych ze sobą i współdziałających na rzecz rozwoju szeroko pojętej edukacji, w tym na rzecz doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Przyjęto, że doskonalenie nauczycieli bazuje na zasadach humanistycznego modelu wspomaganie rozwoju, a jednocześnie jest działaniem wpisującym się w potrzeby placówek edukacyjnych postrzeganych jako organizacje uczące się. Wspomaganie rozwoju edukacji służy rozwiązywaniu problemów poprzez zrozumienie realiów funkcjonowania danego podmiotu edukacyjnego. Istotą tego procesu stanowi podejście humanistyczne, dialog, wzbudzanie refleksji nad zmianą, analizowanie możliwości realizacji celów, ustawianie ich hierarchii, spojrzenie na problemy z innej perspektywy w celu wywołania zmian przyczyniających się do rozwiązywania problemu.

Podjęte działanie badawcze zostało ukierunkowane na poznanie obrazu rzeczywistości kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w kontekście aktywności systemu wspomaganie rozwoju edukacji.

4. Metodologiczne podstawy badań

4.1. Problemy badawcze

W opracowaniu przyjęto, że problemy badawcze stanowią „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska”⁵⁰. Za Mieczysławem Łobockim przyjęto, że problem badawczy traktuje jako zapytanie o interesujące badacza zjawiska, zagadnienia określające jakość i rozmiar dotychczasowej niewiedzy oraz cel i granicę pracy naukowej⁵¹. Stanowisko to pozwala na formułowanie problemu badawczego na bazie pewnej wiedzy i w związku z tym ujmuje się

⁴⁹ A. Borowiecka, B. Boryczka (2014), *Tworzenie zasobów edukacyjnych w Internecie*, [w:] *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1 (32) Wydawnictwo Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie, s. 64-73.

⁵⁰ T. Pilch, T. Bauman (2001), *op. cit.*, s. 43.

⁵¹ M. Łobocki (2004), *op.cit.*, s. 109-110.

go na dwóch poziomach ogólności: ⁵²głównym (problemy główne) i szczegółowym (problemy szczegółowe).

Problemy szczegółowe, precyzyjniej i dokładniej rozwijają problem zasadniczy oraz pozwalają na lepsze opracowanie wniosków. Mając na uwadze podane wyżej definicje, w projekcie badawczym wyodrębniono trzy problemy główne wraz z dopełniającymi je problemami szczegółowymi, które zostały wyrażone w zdaniach pytających.

Pierwszy problem główny:

Jakie są potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarach:

- (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne,
- (2) kompetencje uczenia się przez Internet,
- (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi?

Problemy szczegółowe do pierwszego problemu głównego:

1. Jak nauczyciele postrzegają własne kompetencje cyfrowe?
 - 1.1. Czy i w jakich obszarach przestrzeni osobistej nauczyciele wykorzystują narzędzia i zasoby cyfrowe?
 - 1.2. Czy i jakie czynności zawodowe podejmują nauczyciele i ich uczniowie z wykorzystaniem narzędzi, zasobów cyfrowych?
 - 1.3. Czy i jakie umiejętności uczniów są rozwijane przez nauczycieli z wykorzystaniem narzędzi, zasobów cyfrowych?
 - 1.4. Jaka jest opinia nauczycieli na temat roli narzędzi i zasobów cyfrowych w edukacji?
 - 1.5. Jakie bariery postrzegają nauczyciele w wykorzystaniu narzędzi, zasobów cyfrowych w nauczaniu?
 - 1.6. Jakie formy rozwoju zawodowego związane z doskonaleniem cyfrowych umiejętności ukończyli nauczyciele w przeciągu dwóch lat poprzedzających badanie?
 - 1.7. Czy i w jaki sposób nauczyciele nabyli kompetencje cyfrowe umożliwiające tworzenie zasobów edukacyjnych?
 - 1.8. Czy i w jakim zakresie w pracy zawodowej nauczyciele wykorzystują zasoby edukacyjne, których są autorami?

⁵² M. Łobocki (2004), *op.cit.*, s. 115-116.

- 1.9. Czy i w jaki sposób nauczyciele dzielą się z innymi nauczycielami utworzonymi przez siebie zasobami edukacyjnymi?
- 1.10. Czy i w jakim zakresie nauczyciele brali udział w formach uczenia się przez Internet?
- 1.11. Na jakie zalety i wady szkoleń internetowych wskazują nauczyciele?
2. Czy i w jakim zakresie nauczyciele chcieliby podnieść swoje kompetencje cyfrowe?
 - 2.1. Czy i w jakim zakresie nauczyciele są zainteresowani udziałem w szkoleniach stacjonarnych oraz udziałem w szkoleniach przez Internet?
 - 2.2. Czy i w jakim zakresie nauczyciele chcieliby nabyć umiejętności tworzenia zasobów edukacyjnych?
 - 2.3. Udział w jakich formach doskonalenia preferują nauczyciele i dlaczego?

Drugi problem główny:

Jakie treści i formy szkoleniowe zawiera oferta ośrodków doskonalenia nauczycieli szczebla: lokalnego, regionalnego i centralnego w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarach:

- (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne,
- (2) kompetencje uczenia się przez Internet,
- (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi?

Problemy szczegółowe do drugiego problemu głównego:

1. Czy i w jaki sposób zachodzi korelacja między ofertą szkoleniową a organizacją pracy w ośrodku doskonalenia nauczycieli?
 - 1.1. Czy i w jaki sposób zachodzi korelacja między zasobami kadrowymi ośrodka doskonalenia nauczycieli a ofertą szkoleniową?
 - 1.2. Czy i w jaki sposób zachodzi korelacja między infrastrukturą ośrodka doskonalenia nauczycieli a ofertą szkoleniową?
 - 1.3. Czy i w jaki sposób zachodzi korelacja między stylem zarządzania pracą ośrodka doskonalenia nauczycieli a ofertą szkoleniową?
2. Jak przebiega proces budowania oferty szkoleniowej przez ośrodki doskonalenia nauczycieli?
3. Jak przebiega proces realizacji oferty przez ośrodki doskonalenia nauczycieli?
4. Jakie propozycje dla nauczycieli zawiera oferta ośrodka doskonalenia nauczycieli?

Trzeci problem główny:

Jaki jest poziom satysfakcji nauczycieli korzystających z oferty instytucji systemu wspomagania rozwoju edukacji w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarach:

- (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne,
- (2) kompetencje uczenia się przez Internet,
- (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi?

Problemy szczegółowe do trzeciego problemu głównego:

1. Jak nauczyciele postrzegają rolę pracowników systemu wspomagania rozwoju edukacji?
2. Czy i w jakim zakresie szkoła/placówka, w której pracuje nauczyciel, korzystała z oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli?
3. Czy i w jakim zakresie nauczyciel indywidualnie korzystał z oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli?
4. Czy i w jakim zakresie uczestnictwo w doskonaleniu zawodowym przełożyło się na praktykę zawodową nauczyciela?
5. Jakie czynniki wspierają, wzmacniają aktywność nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji, a jakie utrudniają ten proces?

4.2. Przyjęta strategia badawcza

Opracowując założenia projektowe przyjęto, że poznanie naukowe jest metodycznym eksplorowaniem rzeczywistości ukierunkowanym na poszukiwanie nowej wiedzy⁵³. Zaplanowane badania własne oparto na jakościowej strategii badawczej, w której sformułowane założenia miały pełnić funkcję celów eksploracyjnych, o charakterze tymczasowym i iteracyjnym⁵⁴. Postępowanie zakładało, że poszczególne elementy procesu poznawczego (identyfikowanie problemu i przydatnych metod, gromadzenie i analiza danych empirycznych, wyciąganie wniosków, tworzenie uogólnień, pisanie sprawozdania) współistnieją od początku badań przeplatając się wzajemnie. Obrany tok postępowania badawczego zezwala na formułowanie zagadnień badawczych „na roboczo”. Następnie, pod wpływem zbieranego i na bieżąco analizowanego materiału empirycznego, zagadnienia

⁵³ D. Kubinowski (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych - wprowadzenie*, [w:] *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, Tom 1, nr 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 6.

⁵⁴ D. Jemielniak (2012), *Wprowadzenie. Czym są badania jakościowe?*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Tom 1., (red.) D. Jemielniak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

badawcze w toku dociekań mogą być modyfikowane i doprecyzowane⁵⁵. Efekty analizy cząstkowej (postrzeżone kategorie, nowe aspekty, prawidłowości, uwarunkowania) oddziałują na dobór gromadzonych w dalszym postępowaniu danych, które kształtują powstające uogólnienia. Cykl powtarza się wielokrotnie, aż do osiągnięcia tzw. nasycenia teoretycznego⁵⁶. W ten sposób, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, możliwe jest odkrycie faktycznego problemu badawczego oraz dookreślenie przedmiotu i zakresu dociekań badawczych.

Przyjęta strategia badawcza dała przyzwolenie na odstępianie od sformułowania hipotez wraz z ich zmiennymi oraz wskaźnikami, gdyż „zastosowanie w badaniach strategii jakościowej pozwala na podejmowanie problemów mało znanych, które badacz bardziej przeczuwa niż o nich wie, a taka sytuacja uniemożliwia stawianie precyzyjnych hipotez, nie można bowiem ich formułować, jeżeli badane zagadnienie jest mało znane. Podejście jakościowe zmusza badacza do rezygnacji z hipotez badawczych i zakłada swoją bezzałożeniowość w poznawaniu natury interesującego go zjawiska”⁵⁷. Projektowanie badania jakościowego oparto na wnioskowaniu indukcyjnym (wnioskowaniu *od szczegółu do ogółu, od przykładów do reguły*), w którym na podstawie obserwacji jednostkowych faktów wyprowadzane są wnioski ogólne⁵⁸. Proces formułowania hipotez może nastąpić dopiero po zgromadzeniu i przeanalizowaniu danych jakościowych⁵⁹.

Za Krzysztofem Konarzewskim określono, że badacz jakościowy szuka sensu zachowań, jaki jest konstruowany przez uczestnika w ramach pewnego kontekstu (np. instytucjonalnego), chce zobrazować złożone wzorce studiowanego obiektu i udostępnić je komuś, kto ich nie doświadczył⁶⁰. Przyjęta jakościowa perspektywa metodologiczna wynika z humanistycznego paradygmatu nauk społecznych⁶¹. Prowadzone w tym nurcie badanie nie jest ukierunkowane na dane obiektywne, statyczne i mierzalne, ale na procesy i znaczenia,

⁵⁵ T. Rapley (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 12.

⁵⁶ D. Silverman (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 86-97.

⁵⁷ T. Pilch, T. Bauman (2001), *op. cit.*, s. 91.

⁵⁸ M. Krajewski (2010), *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Gliwice.

⁵⁹ D. Kubinowski (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin, s. 271-272.

⁶⁰ K. Konarzewski (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa, s. 25-33.

⁶¹ K. Rubacha (2004), *Budowanie teorii pedagogicznych. Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Tom 1. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 61-62.

jakie poddawane są interpretatywnemu rozumieniu⁶². W projekcie badawczym paradygmat interpretatywny jako sposób poznania rzeczywistości, oparto na:

- fenomenologicznym badaniu zjawisk takimi, jakimi są, poprzez subiektywne aspekty ludzkiego zachowania oraz doświadczenie;
- hermeneutyce, która zezwala na interpretację procesów ludzkiego rozumienia, przeżycia, doświadczenia z uwzględnieniem kontekstu powstania;
- interakcjonizmie symbolicznym analizującym świat społeczny oraz sposoby jego poznawania poprzez analizę procesów interakcji społecznej;
- społecznym konstruktywizmie pozwalającym na rozumienie świata na wiele różnych sposobów, bazującym na przekonaniu, że jednostkowe pojmowanie świata jest wytworem społecznym, a rzeczywistość jest postrzegana poprzez pryzmat danej kultury i doświadczeń;
- etnografii organizacji jako metodologii służącej badaniu tworzonych przez ludzi działań, zwanych organizacyjnymi, widzianych jako kultury.

Postrzeganie badanego fragmentu rzeczywistości w aspekcie paradygmatu interpretatywnego pozwala na zdefiniowanie, że przedmiotem dociekań badawczych jest proces tworzenia i przekształcenia rzeczywistości przez aktywne, działające w niej podmioty.

4.3. Metody, techniki, narzędzia badawcze

Wybór metod i technik badawczych w ramach określonej metodologii wynikał z przyjętych założeń teoretycznych. Specyfika badań osadzonych w jakościowej strategii badawczej polega na interakcyjno-równoległym modelu postępowania, gdzie „gromadzone dane otwierają nowe pola eksploracji, które uruchamiają kolejny etap gromadzenia po to, aby końcowe opracowanie, analiza porównawcza i wynikające z niej propozycje były wykonalne i wiarygodne”⁶³. W projektowaniu badania jakościowego punkt ciężkości osadzono w badaniach empirycznych opartych na bezpośrednim doświadczeniu badacza, który wraz z badaniem odkrywa nowe możliwości eksploracji badanego zjawiska.

Uwzględniając te założenia, kierując się potrzebą pełnego i wielostronnego poznania obrazu rzeczywistości kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w kontekście aktywności systemu wspomagania rozwoju edukacji zastosowano triangulację. Ten zabieg metodologiczny jest ukierunkowany na obiektywizację procesu badawczego i umożliwia

⁶² W. Łuszczuk (2008), *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Zeszyt 3.*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec, s.13-26.

⁶³ W. Czakon (2009), *Mity o badaniach jakościowych w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Przegląd Organizacji*, nr 9, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, s. 13-17.

uwzględnianie w badaniach społecznych różnych punktów widzenia. Natomiast zgodnie z klasyfikacją typów triangulacji, którą zaproponował Norman Denzin⁶⁴ posłużono się triangulacją metod (zaplanowano: wywiad, obserwację oraz badanie dokumentów i materiałów oraz wytworów badanego środowiska) i źródeł (tabela 2.)

Tabela 2. Metody, techniki, narzędzia badawcze w kontekście zastosowanej strategii badawczej

Przedmiot badań			
- Potrzeby nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji			
- Oferta szkoleniowa ośrodków doskonalenia nauczycieli (ODN-ów) w zakresie podnoszenia cyfrowych kompetencji			
- Poziom satysfakcji nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji			
Cel badań			
- Poznanie obrazu rzeczywistości kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w systemie wspomagania rozwoju edukacji			
Tradycja metodologiczna			
- Orientacja humanistyczna			
Paradygmat badawczy			
- Interpretatywny			
Metody badawcze ⁶⁵	Techniki badawcze	Narzędzia badawcze	Źródła informacji
Wywiad	Indywidualny wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji	Scenariusz indywidualnego wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji	Nauczyciele
	Indywidualny wywiad swobodny ukierunkowany	Scenariusz indywidualnego wywiadu swobodnego	Dyrektor (wicedyrektor lub osoba wskazana przez dyrekcję) –pracownicy zespołu kierowniczego akredytowanych ODN-ów
Obserwacja	Obserwacja uczestnicząca	Arkusze obserwacji	Bezpośrednia obserwacja badacza
Badanie dokumentów i materiałów oraz wytworów badanego środowiska	Analiza treściowa danych zastanych	Kwestionariusz analizy treściowej danych zastanych	Dokumenty instytucjonalne w postaci i elektronicznej
Opracowanie danych			
- Opracowanie opisowe z elementami opracowania enumeratywnego			
Orientacje, których elementy obecne są w podejściu badawczym			
- Fenomenologia, hermeneutyka, interakcjonizm symboliczny, społeczny konstruktywizm, etnografia organizacji			

Źródło: opracowanie własne.

⁶⁴ K. Konarzewski (2000), op. cit., s. 25-33.

4.4. Organizacja i przebieg badań

W projekcie wybór terenu badań nie stanowił problemu polegającego na wyborze odpowiedniego terytorium. Przyjęto, że teren badań jest rozumiany nie tyle jako miejsce, ale jako typologia cech i zagadnień, które muszą być zbadane, także odnalezienie ich na odpowiednim terenie, w odpowiednich grupach, układach, bądź zjawiskach społecznych⁶⁶. Literatura przedmiotu wskazuje, że realizacja badań terenowych wymaga przede wszystkim bezpośredniej obserwacji zjawisk społecznych w ich naturalnym środowisku. Przy czym obserwacja terenowa rozumiana jest w szerokim ujęciu, jako każda forma systematycznej rejestracji zjawisk⁶⁷. Doświadczenie badacza wynikające z wykonywania zadań zawodowych było pomocne w organizacji badań, jak i w nawiązaniu kontaktów z uczestnikami projektu⁶⁸. Badania przeprowadzono w kolejnych etapach: jako badania pilotażowe oraz badania właściwe.

Badania pilotażowe były realizowane na terenie placówek edukacyjnych (szkół podstawowych w gminie Polkowice), po uprzednim nawiązaniu kontaktu z nauczycielami, którzy sami decydowali o miejscu i terminie wywiadu. Czynnikiem ten sprzyjał stworzeniu odpowiedniego klimatu rozmowy. Przeprowadzono 30 wywiadów skategoryzowanych. Doświadczenia wyniesione z pilotażu pozwoliły na opracowanie koncepcji metodologicznej badań właściwych, aparatu badawczego oraz zaplanowanie badań zasadniczych. W trakcie badań właściwych przeprowadzono indywidualne wywiady swobodne w miejscach pracy badanych, trwały od 2 do 3 godzin, przebiegały w życzliwej atmosferze, opartej na zaufaniu i zrozumieniu. Badani przejawiali wyrazy zadowolenia i entuzjazmu z faktu uczestnictwa w projekcie.

⁶⁶ T. Pilch (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 178.

⁶⁷ E. Babbie (2005), *op. cit.*, s. 309.

⁶⁸ Doświadczenie zawodowe autorki niniejszego opracowania wynikało z wykonywania zadań doradcy metodycznego w Powiatowym Ośrodku Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Polkowicach (w latach 2005-2018), zadań nauczyciela konsultanta w Dolnośląskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu (w latach 2015-2020), zadań eksperta Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie w zakresie projektów: 1. „Weryfikacja i odbiór zestawów narzędzi edukacyjnych wspierający proces wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w zakresie rozwoju umiejętności uniwersalnych dzieci i uczniów oraz kompetencji kluczowych niezbędnych do poruszania się na rynku pracy” (w latach 2020-2021); 2. „Tworzenie e-zasobów do kształcenia zawodowego” (w latach 2019-2021); 3. „Tworzenie programów nauczania oraz scenariuszy lekcji i zajęć wchodzących w skład zestawów narzędzi edukacyjnych wspierających proces kształcenia ogólnego w zakresie kompetencji kluczowych uczniów niezbędnych do poruszania się na rynku pracy” (2019); 4. „Wspieranie tworzenia szkół ćwiczeń” (2018); 5. „Zwiększenie skuteczności działań pracowników systemu wspomagania i trenerów w zakresie kształcenia u uczniów kompetencji kluczowych” (w latach 2017-2018).

Zastosowanie wywiadu jako metody badawczej

W realizowanym projekcie przyjęto, że wywiad jest czynnością „dwustronną”, która opiera się na bezpośrednim kontakcie respondenta z badaczem⁶⁹. Polega na rozmowie zainicjowanej przez badacza, jaka odbywa się w sposób planowy i kierowany. Celem wywiadu jest uzyskanie określonych informacji. W badaniu założono zastosowanie techniki wywiadu swobodnego, który w literaturze metodologicznej zwany jest także pogłębionym wywiadem etnograficznym⁷⁰. Zastosowana technika wywiadu pogłębionego umożliwia przeprowadzającemu badanie swobodną aranżację sekwencji pytań, a także sposobu ich formułowania w zależności od sytuacji wywiadu. Posługując się typologią wywiadów według stopnia ich standaryzacji⁷¹ do realizacji badań wykorzystano: wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji oraz wywiad swobodny ukierunkowany.

Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji kierowano do czynnych zawodowo nauczycieli. Przygotowanie wywiadu wymagało opracowania dwóch narzędzi do jego prowadzenia - scenariuszy zawierających wzór pytań do wywiadu oraz kartę zapisu wywiadu, jako narzędzia do utrwalania jego rezultatów. Założono indywidualny charakter wywiadów.

Narzędzie 1. - scenariusz indywidualnego wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji dedykowano nauczycielom w celu zbadania ich potrzeb w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w trzech obszarach: kompetencje przedmiotowo-metodyczne, kompetencje uczenia się przez Internet oraz kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Przy pomocy tego narzędzia przeprowadzono 10 wywiadów w okresie od sierpnia do grudnia 2019 r.

Narzędzie 2. - scenariusz indywidualnego wywiadu swobodnego ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji zastosowano w celu zbadania poziomu satysfakcji nauczycieli uczestniczących w doskonaleniu zawodowym w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w trzech obszarach: kompetencje przedmiotowo-metodyczne, kompetencje uczenia się przez Internet oraz kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Respondentom zadawano pytania szczegółowe, zamknięte i otwarte. Wybrano zapis wywiadu o charakterze kategoryzującym, który skracał fazę opracowania materiałów, gdyż na

⁶⁹ M. Krajewski (2010), *op. cit.*, s. 26.

⁷⁰ K. Konecki (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 169.

⁷¹ W opracowaniu odwołano się do proponowanej przez Jana Lutyńskiego typologii wywiadów wg stopnia standaryzacji. Zob. I. Przybyłowska (1978), *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, [w:] *Przegląd Socjologiczny*, tom 30, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 56-68;

tym typie zapisu badacz otrzymywał informacje poklasyfikowane oraz zakodowane⁷². Przy pomocy tego narzędzia zrealizowano 10 indywidualizowanych wywiadów w okresie od czerwca do sierpnia 2020 r.

Ponadto w projekcie posłużono się wywiadem swobodnym ukierunkowanym⁷³, przygotowano dyspozycje do wywiadu, będące listą potrzeb informacyjnych. Wykorzystano jedno narzędzie: scenariusz badający kulturę organizacyjną⁷⁴ ODN-u oraz korelacje zachodzące między kulturą organizacyjną a jego ofertą szkoleniową. Zawierał wzór pytań do indywidualnego wywiadu swobodnego z dyrektorem, wicedyrektorem lub osobą wskazaną przez dyrekcję ośrodka

Przy pomocy tego narzędzia zrealizowano 3 indywidualne wywiady (w okresie od kwietnia do maja 2020 r.). Zapis informacji uzyskanych na podstawie wywiadu miał charakter relacjonujący. Nie bazowano na transkrypcji wywiadów⁷⁵, natomiast korzystano z notatek badacza, które sporządzano na bieżąco, następnie uzupełniano zaraz po zakończonym wywiadzie.

Zastosowanie metody obserwacji

W projekcie przyjęto, że obserwacja uczestnicząca jest sposobem postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych w naturalnym ich przebiegu⁷⁶, dlatego nie podejmowano ingerencji, które mogłyby mieć wpływ na ten przebieg. Rolą badacza było stanie się uczestnikiem szkolenia zorganizowanego dla nauczycieli przez ODN-y, obserwacja procesu rekrutacji na szkolenie oraz jego organizacji. Przeprowadzono trzy obserwacje,

⁷² Zob. I. Przybyłowska (1978), *op. cit.*, s. 58.

⁷³ K. Konecki (2000), *op. cit.*, s. 170.

⁷⁴ W literaturze przedmiotu kultura organizacyjna ma różne konotacje. Edgar Schein jest autorem popularnej definicji kultury organizacyjnej, ujmowanej jako zbiór „podstawowych przekonań wyuczonych przez członków organizacji w toku rozwiązywania problemów jej zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji, uważanych za słuszne i wpajanych jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w odniesieniu do tych problemów”. Za.: Cz. Sikorski (2009), *Kształtowanie kultury organizacyjnej. Filozofia, strategię, metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 13. W opracowaniu kultura organizacyjna rozumiana jest jako „podzielane zbiorowo w danej organizacji i często wywodzące się z otoczenia organizacji systemy wartości i normy, potoczne i często nieuświadomiane założenia oraz związane z nimi, wytwarzane przez członków danej organizacji, reguły działania, a także całą wewnętrzną symboliczną sferę funkcjonowania organizacji. Sfera symboliczna to: język organizacyjny, ideologie, mity, przekonania, systemy wiedzy, rytuały, które występują w danej organizacji”. Zob. K. Konecki (1994), *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych. Praca habilitacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s.6-7.

⁷⁵ Literatura przedmiotu wskazuje, że w kwestii transkrypcji badacze reprezentują różne stanowiska: są badacze, którzy twierdzą, że transkrypcja jest niezbędnym elementem procesu badawczego, inni zaś uważają, iż można ją zastąpić notatkami badacza, jeszcze inni zajmują pośrednie stanowisko. Zob. J. Bielecka-Prus (2015), *Transkrypcja jako działanie interpretacyjne*, [w:] *Rocznik Lubuski. Badania jakościowe: w poszukiwaniu dróg i inspiracji*, tom 41, cz. 1, Wydawnictwo Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, Zielona Góra, s. 41-54.

⁷⁶ M. Łobocki (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 46.

w tym dwie odbywały się w stacjonarnym środowisku pracy ODN-ów, zaś jedna w środowisku zdalnym, na platformie szkoleniowej.

Do obserwacji dedykowano szkolenia o tematyce z zakresu podnoszenia cyfrowych kompetencji, które wybrano z oferty ODN-ów (stanowiącej propozycje dla nauczycieli w okresie od grudnia 2019 r. do czerwca 2020 r).

W projekcie założono, że dane nabyte w wyniku obserwacji uczestniczącej stanowią dopełnienie informacji pozyskanych na podstawie indywidualnych wywiadów swobodnych badających kulturę organizacyjną ODN. Rolą badacza było stanie się uczestnikiem szkolenia zorganizowanego dla nauczycieli przez ODN-y, zaś celem obserwacji eksploracja trzech obszarów:

- (1) Procedura rekrutacji na dane szkolenie.
- (2) Sposób realizacji szkolenia (także jego uwarunkowania).
- (3) Wykorzystane narzędzia do ewaluacji szkolenia.

Badanie przebiegało w następujących etapach:

- Etap 1. Nawiązanie kontaktu z badaną organizacją, poprzez udział w rekrutacji na szkolenie – prowadzenie obserwacji zgodnie z dyspozycjami zawartymi w arkuszu obserwacji.
- Etap 2. Udział badacza w szkoleniu – prowadzenie obserwacji zgodnie z dyspozycjami zawartymi w arkuszu obserwacji.
- Etap 3. Sporządzenie protokołu z obserwacji, wykorzystywanego do dalszej obróbki danych.

W ramach wybranej techniki jako narzędzie badawcze wykorzystano autorski arkusz obserwacji, którego strukturę i treść podporządkowano celom ogólnym projektu badawczego zawartym w problemach badawczych. Proponowane rozwiązanie jest akceptowane w metodologii, gdyż narzędzia badawcze za każdym razem tworzy się dla poznania określonej, konkretnej sytuacji, zjawiska czy problemu⁷⁷.

Wypełnianie arkusza obserwacji nie odbywało się na bieżąco w trakcie prowadzenia spostrzeżeń – notowanie było uniemożliwione technicznie ze względu na konieczność aktywnego udziału badacza w zajęciach szkoleniowych. Zastosowano zapamiętywanie uzyskanych informacji. Po zakończeniu obserwacji wypełniano arkusz obserwacji w oparciu o własną pamięć. Zrelacjonowanie dokonanych spostrzeżeń stanowiło problemowy opis obserwowanych wydarzeń według dyspozycji zawartych w narzędziu badawczym. Opis jednocześnie spełniał rolę sprawozdania z obserwacji.

⁷⁷ T. Pilch, T. Bauman (2001), *op. cit.*, s. 28.

Zastosowanie metody badania dokumentów i materiałów oraz wytworów badanego środowiska

Eksploracja dokumentów i materiałów oraz wytworów badanego środowiska odbywała się poprzez środowisko online. Badaniu podlegały dokumenty instytucjonalne w postaci elektronicznej, umieszczone na portalach internetowych ośrodków doskonalenia nauczycieli, organów prowadzących i nadzorujących oraz instytutu badawczego prowadzącego interdyscyplinarne badania naukowe nad funkcjonowaniem i efektywnością systemu edukacji w Polsce.

W projekcie badawczym posłużono się techniką analizy treściowej⁷⁸ danych, definiowaną jako technika badawcza służąca do obiektywnego, systematycznego i ilościowego opisu jawnej treści przekazów informacyjnych⁷⁹. Ze względu na funkcję analizy treściowej w całym zamyśle badawczym zastosowano dwa rodzaje analizy: analizę wspomagającą oraz analizę zasadniczą⁸⁰. Analiza treściowa wspomagająca wspiera badacza w opracowaniu i interpretowaniu danych empirycznych, materiałów jakościowych, które zebrano innymi metodami (za pomocą wywiadu oraz obserwacji). Była badaniem wstępnym, realizowanym przed podjęciem właściwego badania innymi metodami (w okresie I-VII lipiec 2019 r.). Zasadniczą analizę treściową skierowano na wyszukiwanie informacji określonych w celu poznawczym: analiza oferty szkoleniowej systemu wspomagania rozwoju edukacji w zakresie podnoszenia cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarach: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, (2) kompetencje uczenia się przez Internet, (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Technika posługiwano się systematycznie - w cyklu miesięcznym (od sierpnia 2019 r. do czerwca 2020 r.).

W badaniu wykorzystano dane zastane, jakie powstały niezależnie od intencji badacza. Eksploracji poddano dokumenty instytucjonalne (organizacyjne) ODN-ów o charakterze wewnętrznym, jak i zewnętrznym. Analizie i interpretacji poddano dokumenty wewnętrzne dotyczące określonych aspektów i obszarów funkcjonowania organizacji - dokumenty w formie elektronicznej pozyskane za pośrednictwem portali internetowych badanych ODN-

⁷⁸ Agnieszka Maj wskazuje na Bernarda Berelsona jako autora pierwszej definicji techniki analizy treściowej oraz Harolda Lasswella jako prekursora i popularyzatora tej techniki. Zob.: A. Maj (2013), *Analiza treści*, [w:] *Analiza treści*, [w:] *Analiza danych zastanych: przewodnik dla studentów*, (red.) M. Makowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 128.

⁷⁹ D. P. Cartwright (1965), *Zastosowania analizy treści*, [w:] *Metody badań socjologicznych*, (red.) S. Nowak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 149.

⁸⁰ Z. Bednarowska (2015), *Desk research - wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych*, [w:] *Marketing i Rynek*, nr 7 (22), Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, s. 18-26.

ów. Stanowiły źródła danych na temat: celów i zadań ośrodka, struktury organizacyjnej, realizowanych aktywności, form, metod i środków działania.

Podczas analizy dokumentów przeprowadzono tzw. kategoryzację, czyli „działanie polegające na łączeniu w grupy (klasy, kategorie) obiektów odpowiadających wspólnym dla danej grupy (klasy, kategorii) kryteriom”⁸¹.

4.5. Charakterystyka próby badawczej

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że w badaniach jakościowych nie ma przyjętych z góry kryteriów wobec uczestników badania. Jedynym istotnym kryterium jest fakt, czy uczestnik badań przeżywał dane zjawisko⁸². Ze względu na założoną strategię badań jakościowych zrezygnowano z reprezentatywności próby, wykorzystano celowy dobór próby badawczej, która spełnia kryteria ze względu na podejmowaną problematykę⁸³. Badania przeprowadzono w grupie 13 osób, którą stanowiło: 10 nauczycieli oraz 3 pracowników zespołu kierowniczego ośrodków doskonalenia nauczycieli. W projekcie badawczym uczestniczyli:

- nauczyciele szkół podstawowych z terenu powiatu polkowickiego (województwo dolnośląskie) zatrudnieni w pełnym wymiarze godzin w placówkach publicznych, którym Dolnośląski Kurator Oświaty powierzył obowiązki doradcy metodycznego bądź realizują zadania nauczyciela konsultanta w Powiatowym Ośrodku Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Polkowicach;
- (1) pracownicy zespołu kierowniczego akredytowanych instytucji systemu wspomagania rozwoju edukacji o zasięgu:
- lokalnym - pracownik zespołu kierowniczego Powiatowego Ośrodka Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego i Doradztwa Metodycznego w Polkowicach,
 - regionalnym - pracownik zespołu kierowniczego Dolnośląskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli we Wrocławiu,
 - centralnym - pracownik zespołu kierowniczego Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie.

⁸¹ M. Lisowska-Magdziarz (2004), *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 54.

⁸² Zob.: C. Moustacas (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.

⁸³ Zob.: U. Flick (2011), *Jakość w badaniach jakościowych, Niezbędnik Badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa; U. Flick (2012), *Projektowanie badania jakościowego, Niezbędnik Badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Celowy dobór próby badawczej - nauczycieli wzbogacono doбором na zasadzie kuli śnieżnej⁸⁴, polegającym na wzajemnym typowaniu się badanych. Zgodnie z zasadą teoretycznego nasycenia, dobór osób został zakończony w momencie, gdy nie pojawiały się nowe atrybuty i związki w odniesieniu do nowych badanych przypadków⁸⁵. W ten sposób do badań zakwalifikowano 10 nauczycieli (kobiet - 8, mężczyzn - 2), z którymi przeprowadzono indywidualne wywiady swobodne ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji. Wszyscy są nauczycielami dyplomowanymi: 8 osób o stażu pracy 25+, zaś 2 osoby w przedziale 11-24 lata.

Pedagodzy mają kwalifikacje do nauczania wielu przedmiotów, są nauczycielami: informatyki, matematyki, techniki, plastyki, języka polskiego, wiedzy o kulturze, historii, wiedzy o społeczeństwie, języka angielskiego, języka francuskiego, języka hiszpańskiego, języka włoskiego, edukacji wczesnoszkolnej, wychowania fizycznego, wychowania do życia w rodzinie. Posiadają dodatkowe uprawnienia zawodowe, np.: logopedy, bibliotekarza, w zakresie terapii pedagogicznej i rewalidacji, odnowy psychosomatycznej, arteterapii, instruktora lekkiej atletyki, pływania, gimnastyki, fitness, aquaerobiku, specjalisty w zakresie crossfitu, szkolnego organizatora rozwoju edukacji.

Nauczyciele pełnią funkcje doradcy metodycznego (9) oraz konsultanta (1) w ODN-ie szczebla lokalnego. Podejmują aktywność w środowisku edukacyjnym realizując dodatkowe zadania, np.: egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej (6 osób), szkolnego lidera wspierania uzdolnień (3), koordynatora sieci współpracy i samokształcenia (3), lidera wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (2), eksperta MEN wchodzącego w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy (2), koordynatora ds. bezpieczeństwa (1), wicedyrektora (1), opiekuna samorządu szkolnego (1), prezesa Polkowickiego Towarzystwa Kulturalno - Edukacyjnego „Ikar” (1). Badani są autorami programów i materiałów szkoleniowych, jedna osoba systematycznie współpracuje z ODN-em szczebla centralnego. Wśród badanych jest też autor powieści historycznych z cyklu: *Trylogia Piastowska*.

Uczestniczący w projekcie badawczym pracownicy zespołu kierowniczego akredytowanych instytucji systemu wspomaganie (kobiety - 2, mężczyźni - 1), z którymi przeprowadzono indywidualne wywiady swobodne ukierunkowane, posiadają status nauczyciela dyplomowanego, 2 osoby mają staż pracy 25+, zaś 1 osoba znajduje się w przedziale 11-24 lata. Wszyscy badani dysponują kompetencjami zawodowymi w obszarze

⁸⁴ Zob. E. Babbie (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 205–206.

⁸⁵ Zob. H.H. Krüger (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, s. 162.

zarządzania oświatą, nadzoru pedagogicznego, bezpośredniego wsparcia szkół poprzez wdrożenie zmodernizowanego systemu doskonalenia nauczycieli, a także w obszarze pracy z dorosłymi. Dwie osoby są ekspertami MEiN, którzy wchodzi w skład komisji egzaminacyjnych i kwalifikacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień zawodowy. Jedna osoba jest autorem zadań współpracującym z okręgową komisją egzaminacyjną. Badani posiadają doświadczenie zawodowe jako certyfikowany teuroterapeuta EGG/HEG Biofeedback (1 osoba), terapeuta dzieci i młodzieży ze specyficznymi trudnościami w nauce (1), specjalista w zakresie podniesienia efektywności kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (1), specjalista w zakresie wspierania ucznia uzdolnionego (1), recenzent podstaw programowych oraz programów nauczania w zakresie branżowego kształcenia dualnego (1).

5. Wyniki badań – uogólnienie i wnioski

Zrealizowany projekt badawczy miał na celu rozpoznanie zjawiska kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w systemie wspomaganie rozwoju edukacji. Przyjęto rozpatrywanie przedmiotu badań w trzech obszarach, jako kompetencje przedmiotowo-metodyczne, kompetencje uczenia się przez Internet oraz kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Analiza jakościowego materiału empirycznego skłania do wnioskowania w zakresie przyjętych celów badań:

- Poznanie potrzeb nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji.
- Poznanie oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli.
- Poznanie poziomu satysfakcji nauczycieli korzystających z oferty ośrodków doskonalenia nauczycieli w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji.

POTRZEBY NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA CYFROWYCH KOMPETENCJI

Diagnozę potrzeb nauczycieli dotyczących kształtowania cyfrowych kompetencji analizowano w kontekście postrzegania przez pedagogów własnych kompetencji cyfrowych oraz chęci udziału w doskonaleniu zawodowym w tym zakresie. Na podstawie analizy materiału badawczego sformułowano wnioski z przeprowadzonego badania.

Wnioski z przeprowadzonego badania w obszarze:

(1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne

Nauczyciele wskazali, że wykorzystują narzędzia i zasoby cyfrowe w różnych obszarach aktywności, także w pracy zawodowej. W dobie społeczeństwa informacyjnego uważają za zasadne kształtowanie umiejętności uczniów z wykorzystaniem narzędzi i zasobów cyfrowych. Zgadniają się z poglądami, iż technologie cyfrowe w edukacji umożliwiają dostęp do lepszych, szerszych źródeł wiedzy, pomagają uczniom skuteczniej łączyć i przetwarzać dane. Podkreślają, że nowoczesne narzędzia i zasoby są pomocne w dostosowaniu treści dydaktycznych do specjalnych potrzeb edukacyjnych. Także przyczyniają się do osiągnięcia przez uczniów lepszych wyników w nauce, gdyż kształtują umiejętności w zakresie planowania i realizacji pracy własnej oraz wpływają na większe zainteresowanie uczniów procesem uczenia się.

Według badanych zastosowanie narzędzi i zasobów cyfrowych nie jest uznawane za priorytet w nauczaniu – w czym upatrują barierę w ich wykorzystaniu. Nauczyciele nie czują się wspierani przez dyrekcję szkoły w rozwijaniu kompetencji cyfrowych, a oferowane formy doskonalenia zawodowego uważają za nieadekwatne do potrzeb w zakresie kompetencji cyfrowych. Mają świadomość zmian zachodzących w organizacji przestrzeni edukacyjnej oraz konieczności wdrażania konkretnych rozwiązań w szkole (w zakresie: infrastruktury placówki, jej organizacji pracy, form i metod stosowanych szczególnie w odniesieniu do zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów).

Nauczyciele wskazują, że formy rozwoju zawodowego związane z wykorzystaniem narzędzi i zasobów cyfrowych w nauczaniu, w jakich uczestniczyli w ostatnich dwóch latach przed badaniem oscylują wokół tematyki:

- wykorzystania i tworzenia materiału multimedialnego (audio/video);
- propagowania idei zastosowania narzędzi, zasobów cyfrowych w procesie nauczania, uczenia się;
- wykorzystania e-zasobów w procesie nauczania, uczenia się.

Wyrażają potrzebę doskonalenia kompetencji przedmiotowo-metodycznych – udziału w szkoleniach w zakresie wykorzystania narzędzi, zasobów cyfrowych w pracy z uczniami.

Definiują zainteresowanie następującą tematyką szkoleń:

- użytkowanie programów i aplikacji wspierających nauczanie przedmiotowe;
- rozwiązania metodyczne w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego;

- rozwijanie kreatywności i postaw proinnowacyjnych uczniów z zastosowaniem nowych technologii.

Wnioski z przeprowadzonego badania w obszarze:

(2) kompetencje uczenia się przez Internet

Nauczyciele systematycznie wykorzystują Internet do podnoszenia kompetencji zawodowych, do uczenia się, podkreślając jednocześnie wagę samodoskonalenia, jakie podejmują poprzez wykorzystanie zasobów internetowych. Dogodność dysponowania czasem szkolenia, długi termin realizacji zadań szkoleniowych, możliwość wielokrotnego rozwiązywania danego problemu - to według badanych zalety uczestnictwa w e-szkoleniach. Natomiast do wad doskonalenia w formie zdalnej zaliczają:

- brak osobistego kontaktu z innymi uczestnikami szkolenia;
- skrótowość wypowiedzi moderatorów i uczestników na forach dyskusyjnych;
- występujące problemy techniczne w trakcie udziału w zdalnym doskonaleniu.

Pedagodzy wyrażają chęć udziału w formach uczenia się przez Internet. Określają obszary tematyczne, którymi są zainteresowani, tj.:

- realizacja podstawy programowej przy wykorzystaniu narzędzi i zasobów cyfrowych;
- efektywne środki dydaktyczne wspierające proces lekcyjny;
- realizacja zadań metodą projektu;
- kształtowanie kompetencji kluczowych w obszarze inicjatywność i przedsiębiorczość, w celu przygotowania uczniów do generowania i wdrażania pomysłów (np. przez inicjowanie i realizację projektów edukacyjnych).

Wnioski z przeprowadzonego badania w obszarze:

(3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi.

Grupę badawczą stanowili doradcy metodyczni oraz nauczyciele konsultanci, którzy aktywnie uczestniczą w działaniach systemu wspomagania rozwoju edukacji. Niektórzy nauczyciele wykorzystują w pracy zawodowej autorskie zasoby edukacyjne. Przekazują uczniom utworzone przez siebie zasoby edukacyjne najczęściej poprzez pomoce w formie wydruku lub kserokopii. Nader rzadko publikują on-line za pomocą: dysku wirtualnego, stanowiącego tzw. chmurę edukacyjną lub udostępniają uczniom za pośrednictwem strony internetowej szkoły. Badani, którzy tworzą autorskie zasoby edukacyjne, dzielą się nimi z innymi nauczycielami,

stosując różne formy komunikacji (głównie kontakt mailowy oraz poprzez portale społecznościowe).

Nauczyciele nabywają cyfrowe kompetencje umożliwiające tworzenie zasobów edukacyjnych poprzez: indywidualny udział w szkoleniach zewnętrznych, ale także poprzez udział w WDN oraz szkoleniach on-line. Cenią sobie wymianę doświadczeń w sieci współpracy i samokształcenia oraz współpracę w szkolnych zespołach przedmiotowych. Z badań wynika, że te formy, oparte na partnerstwie i wzajemności, są cenione, gdyż ułatwiają wymianę doświadczeń oraz tworzenie nowych rozwiązań.

Wszyscy uczestnicy badania wyrażają chęć podniesienia swoich kompetencji cyfrowych umożliwiających tworzenie zasobów edukacyjnych. Wskazują obszary, którymi są zainteresowani (rys. P2.), takie jak: tworzenie e-booków, plakatów, posterów, grafiki, animacji, komiksów, quizów, filmów edukacyjnych. Wśród form doskonalenia zawodowego preferują wymianę doświadczeń w sieci współpracy i samokształcenia.

OFERTA OŚRODKÓW DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA CYFROWYCH KOMPETENCJI NAUCZYCIELI

Badaniu poddano ofertę szkoleniową z zakresu kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli udostępnioną na portalach internetowych ośrodków doskonalenia nauczycieli (ODN-ów): szczebla lokalnego, szczebla regionalnego oraz szczebla centralnego w roku szkolnym 2019/2020. Na podstawie analizy materiału badawczego sformułowano wnioski z przeprowadzonego badania.

Propozycje zawarte w ofercie badanych ODN-ów stanowiły odzwierciedlenie kierunków realizacji polityki oświatowej państwa oraz wytycznych zawartych w dokumentach statutowych. W celu wzbogacenia, rozszerzenia oferty szkoleniowej wszystkie badane ośrodki współpracowały z partnerami edukacyjnymi oraz pozyskiwały fundusze z UE na realizację przedsięwzięć. Proces diagnozowania przez ODN-y potrzeb szkoleniowych nauczycieli był zaplanowany i przebiegał według określonych wewnętrznie procedur. Jednakże jedynie ODN szczebla centralnego udostępnił na portalu internetowym raporty z diagnozy potrzeb edukacyjnych. Również budowanie oferty szkoleniowej przebiegało według ściśle określonych wewnętrznie procedur. Oferta szkoleniowa ODN-ów podlegała ewaluacji i modyfikacji, ale wyniki ewaluacji nie zostały upublicznione.

W okresie „przed pandemii” (rys. P3.) w ofertach zdecydowana większość propozycji szkoleniowych dotyczyła kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarze:

(1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne, które realizowano przede wszystkim w formie warsztatów, kursów doskonalących oraz sieci współpracy i samokształcenia.

Najmniej propozycji zawierało się w obszarze: (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi. Szkolenia w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarze: (2) kompetencje uczenia się przez Internet były realizowane jedynie przez ODN szczebla centralnego, który dysponował odpowiednią infrastrukturą oraz zasobami kadrowymi.

Zarówno POPPPiDM, jak i DODN nie posiadały platform kształcenia zdalnego, dlatego ośrodki zrezygnowały ze zdalnych działań na rzecz wyłącznie stacjonarnych. Przykładowo realizacja systemowych zadań funkcjonujących w ośrodkach sieci współpracy i samokształcenia miała formę jedynie spotkań stacjonarnych. W ośrodku szczebla lokalnego oraz szczebla regionalnego dominowały formy szkoleniowe bazujące na aktywnym udziale uczestników, np.: warsztat, kurs doskonalący.

Kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli stało się działaniem priorytetowym dla ODN-ów w okresie pandemii wirusa powodującego chorobę COVID-19, kiedy to sytuacja wymogła reorganizację pracy ośrodków, wypracowanie koncepcji dalszych możliwych aktywności oraz realizację wszystkich statutowych zadań poprzez platformy zdalnego nauczania rekomendowane przez MEN z wykorzystaniem Internetu. Cele szkoleniowe zostały ukierunkowane głównie na kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli w obszarze: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne. Intensyfikacja szkoleń w tym obszarze była podyktowana koniecznością wsparcia nauczycieli w zdalnej realizacji zadań programowych wynikających z podstawy programowej. Dyrektorzy szkół wymagali od nauczycieli cotygodniowej sprawozdawczości z realizacji podstawy programowej.

ODN-y starały się sprostać „wymogom chwili” oraz wytycznym MEN dotyczącym udzielenia wsparcia nauczycielom. W ofercie znalazły się również propozycje ukierunkowane na poznanie narzędzi i platform zdalnego nauczania wpisujących się w obszar: (2) kompetencje uczenia się przez Internet. Preferowanymi formami szkoleniowymi były warsztaty oraz kursy doskonalące.

Wszystkie ośrodki definiują „po swojemu” nazwy dla określenia danej formy szkoleniowej (zazwyczaj ujęte w statucie danego ODN-u). Zdarzają się też takie nazwy, które niewiele mówią o aktywności uczestniczącego. Przykładowo pod nazwą „e-learning”, „szkolenia e-learningowe” można rozumieć jedynie to, że szkolenie będzie przebiegało zdalnie. Jednakże nie wiadomo czy będzie to forma ukierunkowana na aktywność uczestnika (jak to ma miejsce w warsztacie szkoleniowym), czy też będzie ukierunkowana na

zdecydowaną aktywność prowadzącego. Zauważalna jest korelacja między ofertą szkoleniową ODN-ów a kulturą organizacyjną rozumianą jako „tożsamość organizacji”.

Na podstawie zebranego materiału badawczego można wnioskować, że konieczne jest, aby środowiska pracy ODN-ów cechowała „kultura proinnowacyjna”, świadcząca o otwartości na zmiany - na kształtowanie środowiska pracy, które sprzyja kreatywności pracowników, wychodzeniu z inicjatywami oraz dzieleniu się wiedzą.

Badania wskazują na istnienie współzależności pomiędzy kulturą organizacyjną a postawami proinnowacyjnymi. Konieczne jest, aby organizacja pracy w ODN-ach umożliwiała kreowanie kultury proinnowacyjnej w wykorzystaniu posiadanych zasobów: ludzkich, rzeczowych, kapitałowych i informacyjnych.

Na podstawie wywiadów przeprowadzonych z pracownikami zespołu kierowniczego badanych ODN-ów tylko w jednym przypadku definiowano integracyjny styl zarządzania placówką, ukierunkowany na zmiany, które dokonują się w środowisku oświatowym (podkreślając ich zróżnicowany charakter i zakres). Wskazano postrzeganie swojej roli jako lidera - przywódcy zespołu, który dąży do ukształtowania stosunków służbowych sprzyjających przejściu od dyrektywnych do integracyjnych metod oddziaływania. Podkreślono preferowanie nowych tendencji w zarządzaniu, które sugerują „rozluźnienie” dotychczasowych struktur organizacyjnych. Celem nadrzędnym jest „kierowanie procesami” - stąd akcent na pracę zespołową.

POZIOM SATYSFAKCJI NAUCZYCIELI KORZYSTAJĄCYCH Z OFERTY INSTYTUCJI SYSTEMU WSPOMAGANIA ROZWOJU EDUKACJI W ZAKRESIE KSZTAŁTOWANIA CYFROWYCH KOMPETENCJI

Badanie poziomu satysfakcji nauczycieli korzystających z oferty ODN-ów w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji analizowano w kontekście: (1) postrzegania przez pedagogów roli systemu wspomaganie rozwoju edukacji; (2) uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym; (3) wykorzystania nabytej (podczas szkoleń) wiedzy i umiejętności w przestrzeni zawodowej bądź osobistej.

Działania pracowników pedagogicznych ODN-ów (doradców metodycznych, nauczycieli konsultantów) są postrzegane jako wsparcie dla placówek oświatowych. Oczekiwania wobec systemu wspomaganie rozwoju edukacji jest wielozakresowe. Realizacja form szkoleniowych dla nauczycieli stanowi jedno z wielu zadań. ODN-y są widziane jako placówki inspirujące nauczycieli do podejmowania wyzwań, innowacyjnych przedsięwzięć,

rozwoju zawodowego, wzbogacania warsztatu pracy. Nauczyciela konsultanta czy doradcę metodycznego upatruje się jako mentora w tworzeniu zespołów nauczycielskich, które dzielą się wiedzą, doświadczeniem, dobrymi praktykami. Wskazano także na oczekiwania „promocyjne” dotyczące osiągnięć nauczycieli i ich uczniów, szkół, placówek oświatowych.

Nauczyciele ustawicznie uczestniczyli w procesie doskonalenia zawodowego poprzez udział w szkoleniach zorganizowanych w ramach wewnętrznego doskonalenia nauczycieli (WDN) w szkołach, w których pracują oraz indywidualnie w zewnętrznych formach, zorganizowanych poza macierzystą placówką. Szkolenia WDN miały charakter zdalny i stacjonarny. Szkolenia w ramach WDN realizowały wyłącznie publiczne ODN-y (szczebla lokalnego oraz szczebla regionalnego).

Indywidualnie nauczyciele wybierali szkolenia z oferty niepublicznych ośrodków doskonalenia, tj.; organizacje, fundacje, wydawnictwa. Wszystkie szkolenia zewnętrzne odbywały się w trybie on-line. Z badań wynika, że nauczyciele indywidualnie wybierali wyłącznie szkolenia proponowane przez niepubliczne ODN-y, których tematyka w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji i forma realizacji była najatrakcyjniejsza. Istotne przy wyborze szkoleń okazywały się rekomendacje kolegów nauczycieli. Pedagodzy samodzielnie poszukiwali interesujących ich szkoleń. Wszyscy zwracali się do dyrektorów z wnioskiem o dofinansowanie udziału szkoleniu, niektórzy podkreślali, że uczestniczyli w szkoleniach bezkosztowo (wskazano, że darmowe szkolenia organizowało Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Wydawnictwo Operon).

Najbardziej popularną formą szkoleniową, z której korzystali nauczyciele, był warsztat. Natomiast w okresie pandemii - webinarium. Największą aktywność nauczyciele przejawiali w zakresie kształtowania cyfrowych kompetencji w obszarze: (1) kompetencje przedmiotowo-metodyczne (53%), najmniejszą (8%) w szkoleniach w obszarze: (3) kompetencje tworzenia zasobów edukacyjnych i dzielenia się nimi z innymi. Zasadniczym motywatorem, jaki decydował o wyborze szkoleń z oferty, okazała się konieczność podjęcia procesu edukacyjnego w nowych warunkach (pracy zdalnej). Inne, jakie wskazano, to: potrzeba stosowania metod aktywizujących w pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych, inicjatywy ODN-ów na rzecz współpracy ze szkołami. Badani mocno akcentowali fakt, że środowisko pedagogów potrafi i chce dzielić się swoimi doświadczeniami z zakresu cyfrowych kompetencji, a w szczególności z prowadzenia zajęć w cyfrowej przestrzeni. Nauczyciele wymieniają się (tym, co najlepiej sprawdza się w ich praktyce) poprzez fora nauczycielskie czy grupy na portalach społecznościowych.

Czynnikiem, który wpływa na aktywność nauczycieli w procesie doskonalenia, jest forma finansowania udziału nauczyciela w szkoleniu zewnętrznym jest. Doradztwo metodyczne, sieci współpracy i samokształcenia oraz kompleksowe wspomaganie placówek oświatowych są finansowane z budżetu MEN i należą do bezpłatnych szkoleń. Pozostała oferta wymaga finansowania bądź przez samego nauczyciela, bądź pozyskania funduszy ze środków, jakimi dysponuje na ten cel dyrektor placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony.

Doświadczenie nabyte w wyniku podjętego doskonalenia zawodowego pomogło nauczycielom w realizacji nauczania zdalnego, które przebiegało w różny sposób: (1) jako lekcja „na żywo”; (2) poprzez przesyłanie uczniom informacji na temat bieżącej pracy z podręcznikami oraz zeszytami ćwiczeń; (3) prowadzenie indywidualnych konsultacji z uczniami i ich rodzicami; (4) korzystanie z zasobów edukacyjnych do nauczania przedmiotowego. Nauczyciele mają poczucie przyrostu wiedzy i umiejętności w zakresie cyfrowych kompetencji oraz realizacji kształcenia na odległość jednakże nadal potrzebują wsparcia. Problem ten dotyczy głównie prowadzenia zajęć online, a szczególności przygotowania metodycznego do prowadzenia lekcji zdalnych oraz sposobu motywowania uczniów i oceniania efektów kształcenia.

Niniejszemu opracowaniu towarzyszyła świadomość autorki, że praca nie zamyka żadnej z podjętych problematyk oraz głębokie przekonanie o zasadności kontynuacji szerszych działań w tym zakresie.

6. Rekomendacje dla systemu wspomagania rozwoju edukacji

Wskazania dla ośrodków doskonalenia nauczycieli w zakresie kształtowanie cyfrowych kompetencji nauczycieli uwzględniają pożądaną problematykę szkoleń, preferowane przez nauczycieli formy szkoleniowe oraz uwarunkowania, które sprzyjają procesowi doskonalenia zawodowego nauczycieli.

1. Nauczyciele są zainteresowani udziałem w szkoleniach, których tematyka ściśle łączy się z ich pracą w nowej, cyfrowej i wirtualnej rzeczywistości. Oczekują wsparcia umożliwiającego im przejście roli facylitatorów, osób prowadzących zaawansowany i przemyślany proces edukacyjny. Potrzebują przygotowania metodycznego do prowadzenia lekcji zdalnych oraz narzędzi do oceny efektów kształcenia realizowanego w środowisku wirtualnym.
2. Korzystając z oferty ODN-ów nauczyciele decydują się na uczestnictwo w krótkich formach warsztatowych oraz w sieciach współpracy i samokształcenia. Nauczyciele oczekują form umożliwiających wymianę doświadczeń między uczestnikami szkolenia.

Potrzebują analizy rozwiązań praktycznych, tzw. dobrych praktyk, tworzenia nowych rozwiązań oraz korzystania z metodycznego i merytorycznego wsparcia ekspertów. Brakuje ekspertów (edukatorów, nauczycieli konsultantów, doradców-metodycznych), którzy łączyliby kompetencje metodyczne i merytoryczne z cyfrowymi. To znaczy, aby eksperci odznaczyli się wysokim przygotowaniem w zakresie dostosowania metodyki do świata cyfrowego oraz w zakresie umiejętności dobierania odpowiednich narzędzi i treści dostępnych w postaci cyfrowej;

3. Przed ODN-ami stoi zadanie kreowania nowej kultury organizacyjnej inicjującej zmiany, w której rozwijanie proinnowacyjnych działań sprzyja adaptacji ODN-ów do tych zmian.

7. Bibliografia

- Babbie E. (2007), *Badania społeczne w praktyce*, Wydawnictwo PWN, Warszawa.
- Banach Cz. (2001), *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Banach Cz. (2004), *Nauczyciel*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom III, (red.) T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Baron-Polańczyk E. (2007), *Desygnaty kompetencji zawodowych nauczycieli*, [w:] *Problemy Profesjologii*, nr 2, Instytut Inżynierii Bezpieczeństwa i Nauk o Pracy - Uniwersytet Zielonogórski.
- Bednarowska Z. (2015), *Desk research - wykorzystanie potencjału danych zastanych w prowadzeniu badań marketingowych i społecznych*, [w:] *Marketing i Rynek*, nr 7 (22), Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bielecka-Prus J. (2015), *Transkrypcja jako działanie interpretacyjne*, [w:] *Rocznik Lubuski. Badania jakościowe: w poszukiwaniu dróg i inspiracji*, tom 41, cz. 1, Wydawnictwo Lubuskiego Towarzystwa Naukowego, Zielona Góra.
- Borowiecka A., Boryczka B. (2014), *Tworzenie zasobów edukacyjnych w Internecie*, [w:] *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1 (32) Wydawnictwo Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie.
- Cartwright D. P. (1965), *Zastosowania analizy treści*, [w:] *Metody badań socjologicznych*, (red.) S. Nowak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Czakon W. (2009), *Mity o badaniach jakościowych w naukach o zarządzaniu*, [w:] *Przegląd Organizacji*, nr 9, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa.
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja. Słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, [w:] *Neodidagmata XXIV*, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Denek K. (2005), *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń-Leszno.
- Denek K. (2014), *XX lat „Edukacji jutra” u stóp Giewontu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanitas, Sosnowiec, s. 46–50. Por.: S. Palka (2000), *Dydaktyczne kreowanie „edukacji jutra”*, [w:] *Edukacja Jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, (red.) K. Denek, T.S. Zimny, Wydawnictwo „MENOS”, Częstochowa.
- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreatywne - czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, (red.) H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa.
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- Flick U. (2011), *Jakość w badaniach jakościowych*, *Niezbędnik Badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, *Niezbędnik Badacza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Furmanek M. (2005), *Spoleczne aspekty oddziaływań technologii informacyjnych*, [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Gnitecki J. (1993), *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra.

- Gnitecki J. (2005), *Kompetencje nauczyciela w cywilizacji informacyjnej*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, (red.) H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Jemieliński D. (2012), *Wprowadzenie. Czym są badania jakościowe?*, [w:] *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*, Tom 1., (red.) D. Jemieliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Juszczak S. (2007), *Rola mediów elektronicznych w edukacji ustawicznej społeczeństwa wiedzy*, [w:] *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym*, (red.) E. Perzycka, A. Stachura, Wydawnictwo „ZAPOL”, Szczecin.
- Koczoń-Zurek S. (2006), *Psychopedagogiczne i socjologiczne czynniki podtrzymujące aktywność zawodową nauczyciela*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa.
- Konecki K. (1994), *Kultura organizacyjna japońskich przedsiębiorstw przemysłowych. Praca habilitacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krajewski M. (2010), *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego. Uwagi podstawowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Gliwice.
- Krüger H.H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin.
- Kubinowski D. (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych - wprowadzenie*, [w:] *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, Tom 1, nr 1, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kwaśnica R. (1993), *Rozumienie dokształcania*, [w:] *Pytanie o nauczyciela*, red. R. Kwaśnica, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Lisowska-Magdziarz M. (2004), *Analiza zawartości mediów. Przewodnik dla studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 54.
- Łobocki M. (2003), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łobocki M. (2004), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Łuszczak W. (2008), *Normatywny i interpretacyjny paradygmat w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Zeszyt 3.*, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec.
- Madalińska-Michalak J. (2014), *Profesjonalizm nauczyciela*, [w:] *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, nr 1 (32), Wydawnictwo Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów, Warszawa.
- Maj (2013), *Analiza treści*, [w:] *Analiza treści*, [w:] *Analiza danych zastanych: przewodnik dla studentów*, (red.) M. Makowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, s. 128.
- Melosik Z. (2003), *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Chowanna*, tom 1., Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Moustakas C. (2001), *Fenomenologiczne metody badań*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Ordon U., Serwatko K. (2016), *Kompetencje informatyczne w samoocenie nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, [w:] *Edukacja - Technika - Informatyka*, nr 3/17, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2002), *Kompetencje informatyczne nauczycieli jako element standardu przygotowania pedagogicznego*, [w:] *W poszukiwaniu wyznaczników kompetencji nauczyciela XXI wieku*, (red.) E. Koziół, E. Kobyłecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2003), *Technologie informacyjne cel czy narzędzie? Kształcenie informatyczne pedagogów i nauczycieli*, [w:] *Chowanna t.1.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Osmańska-Furmanek W., Furmanek M. (2006), *Pedagogika mediów*, [w:] *Pedagogika: subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, tom 3., (red.) B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Osmańska-Furmanek W., Jędrzykowski J. (2012), *Technologie informacyjno-komunikacyjne w budowaniu przestrzeni edukacyjnej*, [w:] *Chowanna 2(39): Problemy edukacji w społeczeństwie wiedzy*, (red.) S. Juszczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 253-263.
- Pilch T. (1998), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Plebańska M. (2017), *Nauczyciel kluczową „technologią w szkole”. Cyfrowe kompetencje nauczycieli* [w:] *Wsparcie kształcenia informatycznego w szkołach. Materiały pokonferencyjne*, (red.) M. Sysło, A. Kwiatkowska, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń.

- Plewka Cz. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Prokopiuk W. (1998), *Wyznaczniki nowego sensu samokształcenia nauczycieli. (Próba tworzenia kategorialnej mapy myślenia o samokształceniu nauczycieli jako idei, fenomenie i procesie)*, [w:] *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, (red.) W. Prokopiuk, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok.
- Przybyłowska I. (1978), *Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych*, [w:] *Przegląd Socjologiczny*, tom 30, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, s. 56-68;
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M., *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- Rapley T. (2010), *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Robinson K. (2011), *Zmiana paradygmatu edukacji*, [w:] *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*, (red.) J. Szomburg, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
- Rubacha K. (2004), *Budowanie teorii pedagogicznych. Paradygmaty nauk społecznych a budowanie teorii pedagogicznych*, [w:] *Pedagogika. Tom 1. Podręcznik akademicki*, (red.) Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sienkiewicz P., Świeboda H. (2007), *Edukacyjne determinanty rozwoju społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Zeszyty Naukowe*, nr 2, Warszawska Wyższa Szkoła Informatyki.
- Sikorski Cz. (2009), *Kształtowanie kultury organizacyjnej. Filozofia, strategie, metody*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Silverman D. (2010), *Prowadzenie badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Sommer H. (2012), *Przemiany współczesnego świata - globalne wyzwania edukacyjne*, [w:] *Szkoła wobec wyzwań XXI wieku. W poszukiwaniu humanistycznego wymiaru myśli pedagogicznej*, tom 1, (red.) K. Szmyd, E. Dolata, A. Śniegulska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Neodidagmata 27/28*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 15-28.
- Sysło M. (red.) (2016), *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i komunikacyjnej*, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Warszawa.
- Szempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe „FOSZE”, Rzeszów.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Śliwerski B. (red.) (2006), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Wenta K. (2009), *Zmiany społeczne i edukacja XXI wieku*, [w:] *Edukacja społeczeństwa w XXI wieku*, (red.) S. Kunikowski, A. Krynicka-Piotrak, Wydawnictwo „tCHU” Dom Wydawniczy, Warszawa.
- Ziółkowski P. (2016), *Pedeutologia. Zarys problematyki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 33-34.

8. Netografia

- Buchner A., Majchrzak M., Wierzbicka M. (2020), *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*; <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#O-badaniu> (dostęp: 19.06.2020).
- Dębski M., Pyżalski J., Stunża G., Bigaj M., Ptaszek G., *Zdalne nauczanie a adaptacja do warunków społecznych w czasie epidemii koronawirusa*, Warszawa 2020; https://zdalnenauczanie.org/wp-content/uploads/2020/06/Badanie-zdalnenauczanie_org_prezentacja.pdf (dostęp: 29.06.2021).
- Dragan M., *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii Covid-19. Raport wstępny*, Warszawa 2020; <http://psych.uw.edu.pl/2020/05/04/zdrowie-psychiczne-w-czasie-pandemii-covid-19-raport-wstepny-z-badania-naukowego-kierowanego-o-przez-dr-hab-malgorzate-dragan/> (dostęp: 29.06.2021).
- Jaskulska S., Jankowiak B. (2020), *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19 Raport*; <https://sites.google.com/view/ksztalcenie-pandemia-raport> (dostęp: 19.06.2020).
- Sobiesiak-Penszko P., Pazderski F. (2020), *Dyrektorzy do zadań specjalnych – edukacja zdalna w czasach izolacji. Prezentacja wyników badania*; <https://lekcjaenter.pl/strona/28/raport> (dostęp: 19.06.2020).