

*Jan Fazlagić*

Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu

## JAKOŚĆ SZKOLEŃ NAUCZYCIELI Z PERSPEKTYWY WYKŁADOWCÓW

### Abstract

#### The Quality of Teacher Training from the Perspective of Teacher Trainers

Teacher training expenditure is a necessary component of quality assurance in the education system. The expenditure on training courses is the equivalent of R&D Expenditure in the manufacturing sector. Teacher training courses should aim to improve the quality of education in schools. The quality of teacher training can be assessed from several perspectives – one of them, applied in this paper, is the perspective of teacher trainers (educators). The paper presents the empirical findings from the survey conducted by the author. The respondents were asked about such issues as the attitudes of teachers towards their own development, the quality of in-house teacher training centers in Poland, the impact of quality of training on the quality of education in schools. The attributes of good quality training courses were identified and described.

**Key words:** education system, management of training courses, school management, management of innovations in the service sector

### Streszczenie

Szkolenia nauczycieli stanowią niezbędny element zapewnienia jakości systemu oświaty. Wydatki na szkolenia w sektorze usług są ekwiwalentem wydatków na badania i rozwój w sektorze przemysłowym. Szkolenia nauczycieli powinny służyć utrzymywaniu bądź podnoszeniu jakości systemu edukacji. Jakość szkoleń nauczycieli może być mierzona z kilku perspektyw – jedna z nich została wykorzystana do przeprowadzenia badania ankietowego wśród osób, które zawodowo zajmują się prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli w Polsce (edukatorów, czyli „nauczycieli nauczycieli”). W badaniu respondentów pytano o kwestie związane z oceną postaw nauczycieli wobec własnego doskonalenia zawodowego, jakością funkcjonowania ODN-ów, efektywnością szkoleń w opinii wykładowców, wpływem szkoleń na poprawę jakości nauczania i wychowywania. Zidentyfikowano i przedstawiono także atrybuty dobrych szkoleń.

**Słowa kluczowe:** system edukacji, zarządzanie szkoleniami, zarządzanie szkołą, zarządzanie innowacjami w sektorze usług

## Wprowadzenie

Zainteresowanie jakością kształcenia nauczycieli jest ściśle powiązane z troską o jakość nauczania w szkołach. Słusznie zakłada się, że dobrze wykształceni nauczyciele są głównym czynnikiem sprawczym w zakresie jakości nauczania uczniów w szkołach. Komisja Europejska podkreśla znaczenie jakości szkoleń w wielu dokumentach związanych z edukacją. W dokumencie *Improving the Quality of Teacher Education* (Poprawa Jakości Kształcenia Nauczycieli)<sup>1</sup> wymieniono między innymi postulaty związane z jakością szkoleń nauczycieli:

- zapewnić zasoby potrzebne do doskonalenia nauczycieli;
- zagwarantować, aby nauczyciele posiadali niezbędną wiedzę i kompetencje potrzebne do nauczania młodzieży;
- dbać o odpowiedni status zawodu nauczyciela;
- tworzyć programy szkoleń nauczycieli na II i III stopniu studiów;
- promować postawy refleksyjne oraz zainteresowanie badaniami naukowymi nad edukacją;
- analizować i oceniać poziom kompetencji oraz umiejętności praktycznych nauczycieli oraz podejmować działania w celu ich podniesienia, jeśli to konieczne.

Jednym z krajów, w których funkcjonuje wysokiej jakości system doskonalenia nauczycieli, jest Singapur. Singapur słynie z doskonałych nauczycieli, a ten sukces opiera się na następujących podstawach<sup>2</sup>:

- rekrutacja kandydatów na nauczycieli spośród 1/3 najlepszych absolwentów szkół średnich. Nie tylko dba się o to, aby kandydaci posiadali dobre umiejętności akademickie, ale także ocenia się ich pasję i oddanie zawodowi nauczyciela. Kandydaci do zawodu nauczyciela odbywają wiele zajęć praktycznych;
- doskonalenie zawodowe odbywa się w Krajowym Instytucie Edukacji (National Institute of Education at Nanyang Technological University). W czasie studiów nauczyciele poznają podstawę programową singapurskiej oświaty, a także mają styczność z doświadczonymi nauczycielami praktykami, którzy pełnią funkcję mentorów;
- wynagrodzenia są dostosowywane corocznie do poziomu wynagrodzeń w gospodarce. Ministerstwo Edukacji dokłada starań, aby płace nauczycieli były atrakcyjne na tle wynagrodzeń w innych sektorach gospodarki. Wynagrodzenia nauczycieli są wysokie, lecz ten czynnik nie stanowi o atrakcyjności zawodu – nie opiera się wyłącznie na tym komponencie;
- rozwój i doskonalenie zawodowe są bardzo intensywne. Nauczyciele są zobligowani do uczestniczenia w stu godzinach szkoleń każdego roku.

<sup>1</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11101\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm) [dostęp: 15.09.2014].

<sup>2</sup> V. Stewart, *How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce*, <http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce> [dostęp: 15.09.2014].

Kursy w National Institute of Education koncentrują się na nauczaniu przedmiotowym i wiedzy pedagogicznej. Wiele szkoleń odbywa się w szkołach, w których pracują nauczyciele. Są one prowadzone przez szkolnych trenerów (*school staff developers*), których zadaniem jest śledzenie problemów, z jakimi boryka się szkoła. Każda szkoła dysponuje budżetem na wspieranie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Pozwala on także na finansowanie zagranicznych wizyt studyjnych;

- ocena wyników pracy odbywa się w cyklu rocznym. Brane są pod uwagę wkład nauczyciela w rozwój wiedzy oraz w kształtowanie charakteru uczniów, współpraca z rodzicami, współpraca ze środowiskiem lokalnym, współpraca z innymi nauczycielami w szkole, a także ogólny wkład w rozwój szkoły. Nauczyciele, którzy uzyskują wyjątkowe wyniki, otrzymują bonus wypłacany z budżetu motywacyjnego szkoły;
- rozwój kariery ma cechy programu zarządzania talentami: poszukuje się aktywnie utalentowanych nauczycieli. Po trzech latach ogólnego przygotowania do zawodu nauczyciela następuje ocena pod względem przydatności do wykonywania jednej z trzech ról nauczycielskich: (a) *master teacher* – specjalista od podstawy programowej, (b) specjalista od badań edukacyjnych lub (c) lider.

Singapurskiego systemu edukacji nie trapią takie problemy jak ucieczka z zawodu nauczyciela czy nadmiar nieefektywnych nauczycieli, które cechują wiele innych krajów. Jednym z ważnych czynników wyjaśniających taki stan rzeczy jest wysoka jakość systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli w tym kraju.

Wiele jest opracowań opisujących filozoficzne i moralne aspekty pracy nauczyciela [np. Gutek, 2003] lub opisujących środowisko nauczycieli w ujęciu socjologicznym (np. Nalaskowski, 1999). Ogólnie rzecz ujmując, liczba opracowań dotyczących zarządzania w oświacie przyjmujących naukowy punkt widzenia (tzn. mocno umocowany w teorii nauk o organizacji i zarządzaniu) jest niewielka. O zarządzaniu w oświacie częściej piszą nauczyciele oraz przedstawiciele nauk pedagogicznych. Znacznie rzadziej profesorowie nauk o organizacji i zarządzaniu czy ekonomiści.

Efektywność szkoleń zależy od czynników organizacyjnych, takich jak miejsce szkolenia, sylabus szkolenia (jeśli uczestnicy mają styczność z większą liczbą wykładowców) itp. Z badań przeprowadzonych przez firmę House of Skills w 2010 roku wynika, że w procesie wyboru firmy szkoleniowej do współpracy znaczącą rolę odgrywa wykładowca (trener) [Włodarczyk, 2010]. Z badania tego wynika także, że przy ocenie jakości trenera pod uwagę brane są między innymi następujące kryteria:

- osobowość (otwarty, ciepły, konkretny, zdecydowany, odważny, pomysły, utrzymujący profesjonalny dystans, profesjonalista nastawiony na cel);
- elastyczność i praktyczna znajomość warsztatu szkoleniowego, umiejętność dostosowania się do grupy (umiejętnie dostosowuje zadania i techniki prowadzenia zajęć do grupy, dostosowuje się kulturowo do grupy);
- wiedza i doświadczenie eksperckie (wykształcenie, posiadane certyfikaty).

Według uczestników badania House of Skills przed trenerem stoi kilka istotnych wyzwań; trener powinien [Włodarczyk, 2010]:

- dostosować treść szkolenia do potrzeb uczestników;
- zadbać o właściwe tempo i zaangażowanie uczestników;
- stworzyć komfortową atmosferę;
- zdobyć zaufanie grupy;
- stać się dla grupy autorytetem w tej dziedzinie.

Jakość programów szkoleniowych (zarówno na studiach, jak i kursów doskonalących) dla nauczycieli jest obiektem troski w wielu krajach. Na przykład w Australii ogłoszono niedawno narodowy plan poprawy szkolnictwa (National Plan for School Improvement) zakładający podwyższenie standardów nauczania nauczycieli, którzy będą musieli zdawać dodatkowy test z kompetencji językowych i matematycznych<sup>3</sup>. Główne założenia planu są następujące:

- bardziej selektywne i rygorystyczne kryteria przyjmowania na studia na kierunkach nauczycielskich, biorące pod uwagę nastawienie kandydata, motywację, system wartości itp.;
- nowy test umiejętności językowych i matematycznych, który każdy kandydat do zawodu nauczyciela będzie musiał zdać;
- poprawa jakości szkolenia praktycznego w zawodzie nauczyciela;
- dokonanie przeglądu wszystkich szkoleń i kursów dla nauczycieli przez specjalnie do tego celu powołaną agencję.

Przedstawione w dalszej części opracowania podejście badawcze jest inspirowane koncepcjami zawartymi w literaturze z zakresu marketingu relacyjnego (*relationship marketing*) [por. np. Gummesson, 2002]. Jakość usług edukacyjnych jest tutaj rozumiana jako wypadkowa wielu relacji i interakcji powstających w **konstelacji wartości**<sup>4</sup>. Obiektem badania są szkolenia organizowane dla nauczycieli oraz sami nauczyciele, a jednostkami analizy – wykładowcy prowadzący te szkolenia. Badanie zostało przeprowadzone za pomocą kwestionariusza on-line, który zawierał opinie dotyczące uczestników szkoleń oraz instytucji i miejsc, w których te szkolenia są organizowane (Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli, ODN). W naszym kraju każdego roku odbywają się tysiące szkoleń dla nauczycieli i innych pracowników oświaty. Najbardziej popularną formą oceny jakości szkoleń są arkusze ewaluacyjne wypełniane przez uczestników. Informacje uzyskane w ten sposób są bardzo cenne dla prowadzącego i organizatora kursu, zwykle jednak nie są upubliczniane, dlatego nasza wiedza na temat stanu jakości szkoleń dla nauczycieli jest bardzo uboga. Nie prowadzi się badań longitudinalnych jakości szkoleń ani na poziomie ODN, ani w skali województw. Brak danych statystycznych, które dawałyby możliwości uzyskania odpowiedzi na takie pytania, jak na przykład:

- W ilu szkoleniach nisko ocenianych uczestniczyli nauczyciele matematyki z powiatu X?

<sup>3</sup> *Higher standards for teacher training courses*, <http://ministers.deewr.gov.au/garrett/higher-standards-teacher-training-courses#> [dostęp: 5.07.2013].

<sup>4</sup> Więcej na ten temat w: Normann, Ramirez, 1993 oraz Rogoziński, 2000.

- Czy jakość szkoleń w powiecie X jest wyższa niż powiecie Y?
- Jaka jest korelacja między jakością szkoleń a wynikami nauczania w danym powiecie lub województwie?

Innymi słowy, bałkanizacja systemu szkoleń nauczycieli ma swoje odzwierciedlenie także rozproszeniu informacji o jakości tych szkoleń.

Poza tym nie tylko nauczyciele powinni wypowiadać się na temat jakości szkoleń. Jakość usługi edukacyjnej powstaje w „konstelacji wartości”. Wartość jest tworzona w wyniku interakcji między usługodawcą a usługobiorcą – dlatego tak ważne jest, aby brać pod uwagę jak najszersze grono uczestników aktu świadczenia usługi, to znaczy innych nauczycieli, rodziców, uczniów, pracowników komisji egzaminacyjnych i tak dalej. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań empirycznych przeprowadzonych przez autora w 2011 roku na próbie 79 osób, wśród wykładowców i trenerów zajmujących się zawodowo prowadzeniem szkoleń dla nauczycieli. Wielkość populacji osób trudniących się zawodowo szkoleniami nauczycieli w Polsce nie jest znana. Szkoleniami zajmują się między innymi etatowi pracownicy ODN, nauczyciele akademicy, eksperci podejmujący się tego zadania *ad hoc*, a także duża grupa niezależnych trenerów (*freelancerów*). Potrzeby szkoleniowe nauczycieli w Polsce są bardzo szerokie ze względu na ich tematykę. Także sami nauczyciele, szczególnie ci z dłuższym stażem, realizują się zawodowo w roli wykładowców na szkoleniach. Zaproszenie do udziału w badaniu za pomocą ankiety on-line (*web survey*) zostało rozesłane do kilkuset osób zajmujących się zawodowo szkoleniami dla nauczycieli. Zaproszenia były wysyłane przede wszystkim do publicznych (było ich w momencie przeprowadzania badania około 150) oraz niepublicznych Ośrodków Doskonalenia Nauczycieli. Instytucje te są naturalnymi „integratorami” rynku szkoleń dla nauczycieli – skupiają wykładowców.

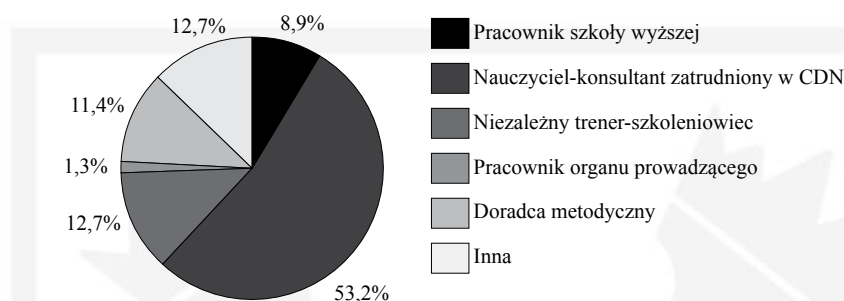
Pozyskana liczba 79 respondentów nie jest wysoka, lecz warto zwrócić uwagę na jej duże rozproszenie geograficzne. Profile respondentów są heterogeniczne, co zwiększa wiarygodność zebranych informacji. W niniejszym badaniu nauczyciele-uczestnicy szkoleń są oceniani przez wykładowców. Jest to jedyne tego rodzaju badanie przeprowadzone dotychczas w Polsce, którego wyniki zostały opracowane w formie tekstu naukowego.

Wykładowcy oceniali zarówno nauczycieli (jako uczestników szkoleń), jak i cały system szkoleń. Jest to ważny czynnik, ponieważ wśród respondentów znalazły się osoby zajmujące się szkoleniami innych grup zawodowych, a co za tym idzie – posiadające możliwość porównania populacji nauczycieli z uczestnikami szkoleń rekrutujących się z innych grup zawodowych.

## Opis próby badawczej

Wykładowcy prowadzący szkolenia nauczycieli zostali poproszeni o wypowiedzenie się na temat różnych aspektów związanych z jakością szkoleń. Nauczyciele są bezpośrednimi beneficjentami szkoleń, w związku z tym ich opinie powin-

ny stanowić punkt odniesienia co do tworzenia całościowego obrazu badanego zjawiska: jakości szkoleń w polskiej oświacie. W przeprowadzonym badaniu wykładowcy oceniali uczestników szkoleń w okresie sierpień–październik 2011 roku. Wzięło w nim udział 79 osób – wykładowców bądź trenerów, czyli osób bezpośrednio zaangażowanych w szkolenia nauczycieli. Kobiety stanowiły 72,2% respondentów. Większość z respondentów (62,1%) pochodziła z czterech województw: mazowieckiego (24,1%), pomorskiego (16,5%), wielkopolskiego (11,4%) oraz warmińsko-mazurskiego (10,1%). Na rycinie 1 przedstawiono strukturę respondentów. Największą grupę (53,2%) stanowili nauczyciele konsultanci zatrudnieni w ODN. Najwięcej respondentów pochodziło z miast liczących powyżej 100 tys. mieszkańców.



Rycina 1. Struktura respondentów – rola zawodowa

Źródło: opracowanie własne.

Pewna liczba respondentów (12,7%) zdefiniowała swoją rolę zawodową inaczej.

## Ocena jakości szkoleń z perspektywy wykładowców

Pierwsze pytanie w ankiecie dotyczyło ogólnej oceny jakości szkoleń. Zdaniem 2/3 respondentów (68,4%), ogólnie rzecz ujmując, jakość systemu szkoleń dla pracowników oświaty była w momencie badania zadowalająca. W grupie respondentów, których zdaniem jakość szkoleń dla pracowników polskiej oświaty nie była zadowalająca, znalazło się proporcjonalnie więcej mężczyzn (50%, 11 osób) niż kobiet (24,56%, 14 osób): mężczyźni będący wykładowcami byli bardziej krytyczni wobec systemu szkoleń nauczycieli. Analizując strukturę odpowiedzi ze względu na wiek, stwierdzono, że młodsi wykładowcy są bardziej krytyczni niż starsi (tabela 1).

Tabela 1

Odsetek krytycznie nastawionych wykładowców ze względu na wiek<sup>5</sup>

Czy ogólnie rzecz ujmując dobrze ocenia Pani jakość szkoleń dla nauczycieli?	Wiek			Razem
	Do 40 lat	41–50 lat	Powyżej 50 lat	
Tak	7	24	23	54
% kolumny	41,18%	80,00%	71,88%	
Nie	10	6	9	25
% kolumny	58,82%	20,00%	28,12%	
Ogół	17	30	32	79
% kolumny	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Źródło: opracowanie własne.

Respondenci, którzy wyrazili niezadowolenie z jakości systemu szkoleń, zostali poproszeni o wskazanie zmian, jakie są potrzebne do poprawy jakości. Przedstawiono 24 rekomendacje, z których poniżej zaprezentowano te powtarzające się najczęściej:

- Cztery istotne obszary – wyraźny podział kompetencji: studia stacjonarne – należy lepiej przygotowywać nauczycieli w zakresie dydaktycznym, jak też pedagogicznym (przygotowanie do pełnienia funkcji twórczego nauczyciela, dydaktyka i mistrza, ale też do pedagoga, potrafiącego rozpoznawać i rozwiązywać „typowe” problemy wychowawcze, współpracować z pedagogiem szkolnym w rozwiązywaniu trudniejszych przypadków pedagogicznych), studia podyplomowe – różnorodna oferta uczelni umożliwiająca doskonalenie w zakresie dydaktycznym (przedmiotowym) oraz poszerzanie wiedzy z innych dziedzin (pedagogika, psychologia, organizacja i zarządzanie itp.), doskonalenie w ramach kursów i szkoleń organizowanych przez placówki doskonalenia nauczycieli (zarządzanie zasobami ludzkimi, nadzór pedagogiczny, skuteczność kształcenia, rozwiązywanie problemów wychowawczych, terapia pedagogiczna, warsztaty odnawiające i doskonalące umiejętności itp.), doskonalenie metodyczne przy warsztacie pracy prowadzone przez ośrodki metodyczne (doradca sprawuje opiekę nad grupą nauczycieli przedmiotowych czy problemowych, dociera do miejsca pracy szkoły,

<sup>5</sup> Odsetki (wartości procentowe) były wyznaczane na podstawie wyników badania ankietowego (liczby wskazań poszczególnych odpowiedzi); z tego względu w większości przypadków nie były liczbami całkowitymi i wymagały zaokrągleń. Odsetki te zostały zaokrąglone do jednego miejsca po przecinku. Naturalną konsekwencją zaokrągleń (niespowodowaną błędem w obliczeniach) jest możliwość sumowania się odsetek wskazań wszystkich odpowiedzi na przykład do 100,1% lub 99,9%.

informuje o bieżących zmianach, proponuje rozwiązania dydaktyczne i pedagogiczne, zaprasza do siebie itp.).

- Jakość merytoryczna, sposób prowadzenia szkoleń – niepotrzebne wykłady (można doczytać z literatury), oprawa „okołoszkoleniowa” – *catering*, strój wykładowcy, skracanie czasu szkoleń zarówno przez wykładowców, jak i na prośbę uczestników.
- Lepsze przygotowanie kadry szkoleniowej – aktualizacja wiedzy, bezpłatne szkolenia dla konsultantów, kształcenie umiejętności językowych szkoleniowców, zwiększenie ich udziału w międzynarodowych wizytach studyjnych, poszerzenie horyzontów myślowych, ścisła współpraca.
- Mniejsze grupy szkoleniowe, lepsza motywacja (zewnątrzna) do doskonalenia się zwłaszcza nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych, podniesienie atrakcyjności szkoleń przez szkolenie wykładowców, „fachowość” prowadzących zajęcia.
- Precyzyjne zdefiniowanie, jaką wiedzę, umiejętności oraz kompetencje powinien posiadać pracownik oświaty w związku z wdrażanymi zmianami w systemie oświaty. Na tej podstawie należy zdefiniować zestandaryzowane programy szkoleń. Między innymi istnieje potrzeba gruntownego przygotowania pracowników w zakresie posługiwania się technologiami informacyjnymi.
- Nieadekwatność oferty szkoleń do potrzeb zgłaszanych przez nauczycieli. Wiele szkoleń, zwłaszcza organizowanych przez NGO, bardziej odpowiada celom grantodawcy niż potrzebom nauczyciela. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.
- Podniesienie jakości publicznych ośrodków szkoleniowych, dofinansowanie części szkoleń (tak aby można było godziwie zapłacić dobrym wykładowcom, a nie przerzucać kosztów na uczestników).
- Systematyczne krótkie szkolenia z dużą dozą praktyki i dobrymi materiałami.
- Szkolenia prowadzone przez ODN są niezadowolające; tanie bądź bezpłatne, ale ich jakość jest niska, szkoły powinny korzystać z usług z firm prywatnych, w których zatrudnieni są niezależni eksperci.
- Szkolenia przydatne nauczycielom, pozwalające poznać nie tylko wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim takie rozwiązania, które nauczyciel będzie mógł wykorzystać praktycznie.
- Uzyskanie dodatkowych umiejętności musi się nauczycielowi opłacać, szkoły muszą mieć większe fundusze na zamówienie szkoleń odpowiednich do swoich potrzeb rozwojowych, nauczyciele powinni także mieć do dyspozycji określoną kwotę na własny rozwój (szkolenia) w perspektywie kilku lat.
- W ostatnich latach, gdy *gros* szkoleń jest prowadzonych w ramach grantów/zleceń/projektów/programów unijnych, nie ma jakiegokolwiek koordynacji – szkolenia nie są inicjatywami systemowymi, a jedynie działaniami pojedynczych jednostek, które wygrywają fundusze na ich prowadzenie, koordynacja istnieje wyłącznie w tych jednostkach; szkolenia tego typu



nie składają się na żadne rozwiązania systemowe w oświacie, preferowane są hasła: e-learning, kreatywność i innowacje, technologie ICT, osoba ucznia, niepełnosprawni itp., ale nie określono z góry, na co mają się składać wyniki takich szkoleń, nie widać ich efektu ani w szkołach, ani w osiągnięciach uczniów; potrzebne są rozwiązania systemowe dla całego systemu edukacji, oparte na standardach i przykładach dobrych praktyk edukacyjnych, koncepcja kształcenia/doskonalenia i rozwoju nauczycieli powinna być naczelną i powinna wytyczać ramy działań w ramach różnych projektów, MEN ma swoją jednostkę badawczą (IBE), nie są mi jednak znane badania dotyczące kształcenia nauczycieli.

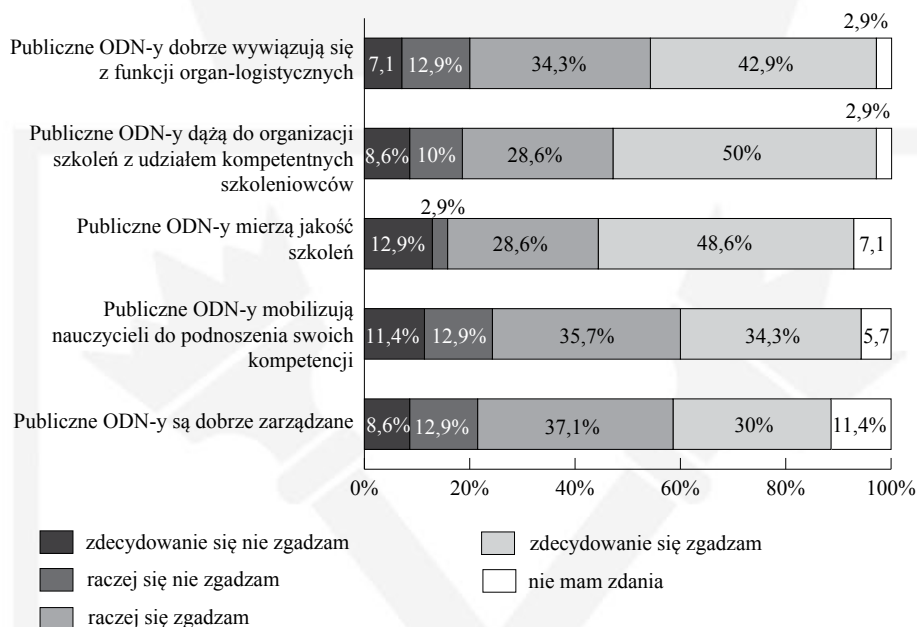
- Włączenie większej liczby praktyków (nauczycieli, dyrektorów szkół) do pracy jako trenerów i szkoleniowców; zwrócenie uwagi na wymianę doświadczeń i przykłady z praktyki szkolnej; wskazanie większej liczby praktycznych rozwiązań, jakie można zastosować w placówkach edukacyjnych.
- Za mało jest godzin poświęconych metodyce nauczania; nauczyciele niekończący „kolegium nauczycielskiego” nie są w pełni przygotowani do uczenia innych.
- Jakość szkolenia wiąże się z możliwością: a) uzyskania nowej (wcześniej nieznaną nauczycielom) wiedzy teoretycznej; b) zastosowania przez konstruowanie własnej metodyki kształcenia, a metodyka powinna być oparta na doskonałej wiedzy o kryteriach rozwojowych w kształceniu ucznia, c) rozwoju ucznia, a nie wypełnianiem testów; d) koncentrowania się przez nauczyciela na procesie rozwoju ucznia, czyli na procesie kształcenia, a nie na jego wyniku! Krzywa rozwoju ucznia nigdy nie pokrywa się z krzywą wyniku nauczania.

## Jakość funkcjonowania ODN-ów w opinii wykładowców

Kolejne pytanie zadane wykładowcom dotyczyło opinii na temat funkcjonowania ODN, które są głównymi instytucjami zajmującymi się organizacją szkoleń dla nauczycieli. Stanowią „arenę prezentacji”, czyli miejsce spotkań usługodawców i usługobiorców. **Nieuwzględnienie oceny jakości pracy ODN przy ocenie jakości szkoleń w polskiej oświacie w sytuacji, gdy zdecydowana większość szkoleń nauczycieli jest przez nie organizowana (często także w ich siedzibach), byłoby poważnym błędem metodologicznym.** ODN są integratorami rynku szkoleń nauczycieli. Łączą one popyt na szkolenia (nauczycieli) z podażą (wykładowcy). W związku z tym ocena jakości funkcjonowania ośrodków jest integralnym elementem oceny jakości szkoleń. Debata na temat jakości szkoleń dla nauczycieli bez oceny ODN byłaby równie nieuzasadniona jak debata na temat jakości systemu finansowego w Polsce bez oceny jakości banków. Innym porównaniem, jakie można przytoczyć dla uzasadnienia tej tezy, jest porównanie jakości transportu samochodowego w Polsce. Nie można opisywać jakości trans-

portu bez odniesienia się do jakości dróg. Drogi stanowią infrastrukturę transportu tak samo, jak ODN-y stanowią w Polsce infrastrukturę szkoleń. Publiczne ODN są finansowane z funduszy jednostek samorządu terytorialnego (głównie marszałków województw, ale funkcjonują także miejskie i powiatowe ODN, oferujące komplementarne usługi szkoleniowe).

Na pytanie odpowiedziało 70 wykładowców. Na rycinie 2 przedstawiono ocenę publicznych ODN-ów ( $N = 70$ ) wyrażoną przez wykładowców pracujących: „tylko w publicznych” oraz „w publicznych i niepublicznych” ośrodków.



Rycina 2. Opinie na temat funkcjonowania ośrodków doskonalenia nauczycieli (ODN).

Źródło: opracowanie własne.

Z ryciny 2 wynika, że 3/4 respondentów zgadza się z opinią, iż publiczne ODN dobrze wywiązują się z funkcji organizacyjnych. Nieco gorzej zostały ocenione ODN w zakresie realizacji funkcji mobilizowania nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji. Tutaj 2/3 respondentów dobrze ocenia tę funkcję, lecz 1/3 jest przeciwnego zdania. Bardzo niewiele wykładowców (8,6%) zdecydowanie nie zgadza się z opinią, że „publiczne ODN dążą do organizacji szkoleń z udziałem kompetentnych szkoleniowców”.

Jakość usług, w tym szkoleniowych, w dużym stopniu zależy od relacji, jakie zachodzą pomiędzy ich konsumentami usług. Podobną prawidłowość obserwujemy na przykład w przypadku usług. Klient usług edukacyjnych jest integralnym elementem „produktu usługowego”. Nie można mierzyć jakości usług

edukacyjno-szkoleniowych z pominięciem osoby ucznia/uczestnika szkoleń. W jakości usług niebagatelną rolę odgrywają **relacje między konsumentami** (ang. *customer-to-customer relationships*)<sup>6</sup>. W praktyce oznacza to, że na jakość szkolenia będą miały wpływ takie czynniki, jak:

- jakość procesu rekrutacji – dobór uczestników o wspólnych zainteresowaniach, cechach demograficznych może znacząco podnieść jakość szkolenia; uczenie się wzajemne i motywowanie w grupie są istotnymi determinantami jakości procesu nauczania; więzi społeczne nawiązywane w trakcie szkolenia pomiędzy uczestnikami sprzyjają motywacji do uczestnictwa w uczeniu się przez całe życie;
- umiejętność zarządzania relacjami uczeń–uczeń (na przykład zarządzanie konfliktami, dynamiczne modelowanie grupy w celu wzajemnego motywowania się uczestników);
- ułatwianie uczestnikom szkolenia kontynuacji zawiązanych znajomości po zakończeniu szkolenia;
- umiejętne wykorzystanie pozytywnych relacji z uczestnikami szkolenia do marketingu szeptanego (ang. *word-of-mouth* – WOM); uczestnicy szkoleń mogą wykorzystać swoje sieci społeczne do promocji nie tylko konkretnego rodzaju szkolenia, ale idei uczenia się przez całe życie.

W związku z tym istotnym czynnikiem, który miał zostać poddany diagnozie, była jakość samych uczestników szkoleń.

Wykładowcy zostali poproszeni o scharakteryzowanie (na podstawie własnych obserwacji i doświadczeń) uczestników szkoleń dla nauczycieli/pracowników oświaty, które prowadzili w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Respondenci zostali poproszeni o zaznaczenie, jaka część uczestników szkoleń (w procentach) prezentowała opisane postawy (tabela 2). W tabeli 2 przedstawiono swego rodzaju mapę częstości opinii na temat danego typu (archetypu) nauczyciela. Na podstawie wywiadów pogłębionych poprzedzających badanie ankietowe wyróżniono pięć typów nauczycieli:

**Typ 1:** nastawieni na rozwój i samodoskonalenie.

**Typ 2:** nastawieni na zdobywanie biurokratycznych zaświadczeń, certyfikatów, dyplomów itp.

**Typ 3:** zdezorientowani, niemający pomysłu na życie zawodowe, zagubieni.

**Typ 4:** nastawieni na zrobienie kariery w oświacie dzięki podnoszeniu własnych kompetencji.

**Typ 5:** destruktywni, abnegaci.

<sup>6</sup> Niniejszy fragment artykułu może być dobrym probierzem uzasadnienia tezy przedstawionej na początku, dotyczącej niskiego upowszechnienia wiedzy z zakresu teorii nauk o organizacji i zarządzaniu w środowisku oświatowym (a w szczególności języka opisu zjawisk). Przytaczana tutaj terminologia (konsument, usługobiorca, relacje konsument–konsument [C2C] itd.) stanowi standardowe i ugruntowane słownictwo w tekstach opisujących funkcjonowanie organizacji, które w przypadku opisu funkcjonowania szkoły lub szkoleń dla nauczycieli dla przedstawicieli nauk pedagogicznych nadal może brzmieć egzotycznie i obco. Gdy więc mówimy o **jakości szkoleń**, należy spoglądać na tę problematykę szerzej. O jakości szkoleń decyduje „arena prezentacji” (ODN), relacje między usługodawcą a usługobiorcą oraz między usługobiorcami, a nie tylko sam rdzeń produktu usługowego, jakim jest wąsko rozumiane „szkolenie”, mające swoje odzwierciedlenie w sylabusie zajęć.

Typ 1 jest typem najbardziej „cenionym” przez wykładowców, typ 5 natomiast jest typem niepożądanym. Niemal 1/3 respondentów (30,4%) uważa, że nauczyciele nastawieni na rozwój i samodoskonalenie (typ 1) stanowią ponad 3/4 całej społeczności nauczycieli. Zaledwie 2,5% respondentów uważa, że wśród nauczycieli nie ma tego typu osób.

Czy system awansu zawodowego rzeczywiście mobilizuje nauczycieli do samodoskonalenia? A może jest jedynie systemem „zdobywania zaświadczeń”? Jedno z pytań w ankiecie dotyczyło właśnie tego zagadnienia. Okazało się, że sytuacja nie jest tak zła, jak wynika z obiegowych opinii. **Zdaniem 60% respondentów nauczyciele-zdobywcy certyfikatów stanowią mniej niż połowę populacji wszystkich nauczycieli uczestniczących w szkoleniach.** Nie jest to liczba mała, ale można optymistycznie powiedzieć, że ponad połowa polskich nauczycieli traktuje podnoszenie swoich kompetencji zgodnie z intencją ustawodawcy. Spośród wskazań „wszyscy” ten typ nauczyciela zebrał najwięcej głosów (7,6%). Nauczycieli zdezorientowanych, niemających pomysłu na życie zawodowe, zagubionych jest zdaniem respondentów niewiele (około 90% respondentów uważa, że tacy nauczyciele stanowią mniej niż połowę wszystkich nauczycieli). Grupa nauczycieli nastawionych na zrobienie kariery w oświacie dzięki podnoszeniu własnych kompetencji stanowi, zdaniem 44,3% respondentów niniejszego badania, 1/4 populacji wszystkich polskich nauczycieli. Według około 95% respondentów nauczycieli typu 5 (destruktywnych, abnegatów) jest zdecydowana mniejszość (0–25% wszystkich nauczycieli).

Przedstawiona w tabeli 2 struktura nie daje pełnego obrazu sytuacji ze względu na niewielką liczbę respondentów ( $N = 70$ ), lecz może być punktem wyjścia dalszych studiów pogłębionych między innymi w zakresie opracowywania indywidualnych ścieżek rozwoju dla ambitnych, utalentowanych nauczycieli, na przykład przez programy stypendialne dla rozwoju zawodowego. Informacje zebrane za pomocą takiego schematu obrazowania struktury mogą także być przyczynkiem do dyskusji na temat efektywności wydatkowania środków na szkolenia dla pracowników oświaty. Z tego punktu widzenia środki powinny być skierowane na szkolenia nauczycieli typu 1 i 4. Nauczyciele typu 3 także zasługują na uczestniczenie w szkoleniach, ale o innym profilu (na przykład z zakresu samzarządzania, walki z wypaleniem zawodowym).

Wykładowcy poproszeni o zdefiniowanie własnych archetypów nauczycieli, innych niż te wyszczególnione w pytaniu, przedstawili trzydzieści propozycji. Oto najciekawsze z nich:

- przychodzący na szkolenie rady pedagogicznej z nakazu, całkowicie niezainteresowani; roszczeniowi – nastawieni na powielanie gotowych rozwiązań (otrzymanie, a nie wypracowanie);
- nauczyciele koncentrujący się na doskonaleniu przedmiotowo-metodycznym ze względu na potrzeby swych uczniów;
- *besserwisser* – i tak wiedzący najlepiej (przecież mają doświadczenie);
- nastawieni na wyścig szczurów w zdobywaniu wiedzy i umiejętności;
- nerwowi, nie wolno im się przyznawać do problemów, chcą być najlepsimi, a nie wiedzą, jak – to jedna grupa; następną to lekceważący wszystkich

Tabela 2

## Struktura uczestników według postaw zdanem wykładowców

Archetypy nauczycieli	Udział danego typu nauczyciela w strukturze nauczycieli*					
	Nikt	1–25%	26–50%	51–75%	76–99%	Wszyscy
Nastawieni na rozwój i samodoskonalenie	2,5%	13,9%	20,3%	30,4%	30,4%	2,5%
Nastawieni na zdobywanie biurokratycznych zaświadczeń, certyfikatów, dyplomów itp.	7,6%	30,4%	25,3%	16,5%	12,7%	7,6%
Zdezorientowani, niemający pomysłu na życie zawodowe, zagubieni	24,1%	48,1%	17,7%	6,3%	1,3%	2,5%
Nastawieni na zrobienie kariery w oświacie dzięki podnoszeniu własnych kompetencji	17,7%	44,3%	24,1%	7,6%	5,1%	1,3%
Destruktywni, abnegaci	48,1%	46,8%	3,8%	1,3%	0,0%	0,0%

\* 100% – wszyscy nauczyciele, z którymi zetknął się respondent.

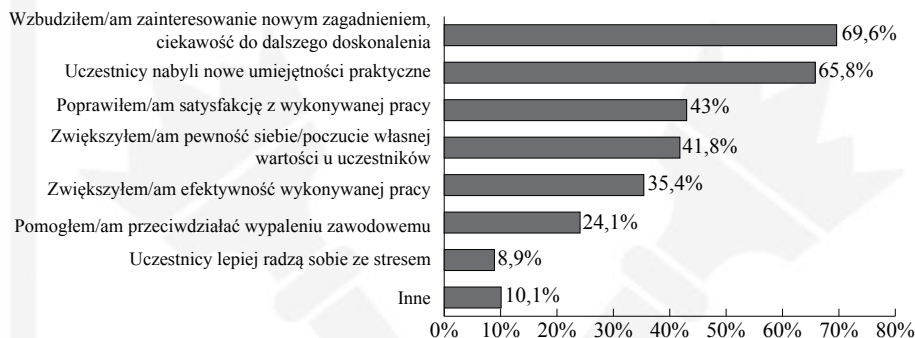
Źródło: opracowanie własne.

swoich uczniów, niezający ich specyfiki rozwojowej (szczególnie dotyczy to gimnazjalistów), trzecia grupa to agresywni, wszystkowiedzący, z dominującą „zwierzęcą dzikością” – to pojęcie Immanuela Kanta, czwarta grupa „olewający wszystko” i uciekająca, z zaburzoną koncentracją uwagi;

- pasjonaci z bardzo pozytywnym nastawieniem do tego, co robią (praca w szkole), pomysłowi, aktywni, chętni do wprowadzania nowości;
- przymuszeni przez dyrekcję lub organ prowadzący, niechętni i apatycznie obojętni;
- wcześnie innowatorzy, którzy jako pierwsi starają się wprowadzać zmiany;
- traktujący szkolenia społecznie, jako okazję do spotkań z osobami zainteresowanymi podobną tematyką; nie ma w tym nic złego, bo uczą się od siebie.

## Efektywność szkoleń w opinii wykładowców

Wykładowcy poproszeni o udzielenie odpowiedzi na pytanie „Jak Pan/Pani sądzi, czy uczestnictwo w szkoleniach prowadzonych przez Pana/Panią ogólnie przyczyniło się do poprawy jakości nauczania i wychowywania młodzieży przez nauczycieli/uczestników prowadzonych przez Pana/Panią szkoleń?” udzielili 78,5% twierdzących odpowiedzi, 19% nie wiedziało, a 2,5% uznało, że nie. O ile duży udział odpowiedzi twierdzących nie dziwi, o tyle zastanawia niewielki odsetek odpowiedzi „nie wiem”. Niemniej te osoby, które udzieliły odpowiedzi twierdzących, zostały poproszone o wskazanie, na czym polegał ów pozytywny wpływ. Respondenci przede wszystkim uznawali, że wzbudziły zainteresowanie nowym zagadnieniem (rycina 3). Tylko 1/3 respondentów uznała jednak, że wzrosła efektywność pracy wykonywanej przez nauczycieli uczestników szkoleń.



Rycina 3. Pozytywny wpływ szkoleń na poprawę jakości nauczania i wychowywania młodzieży w opinii osób prowadzących szkolenia

Źródło: opracowanie własne.

## Atrybuty dobrych szkoleń

Ocena jakości usług w ogóle, a jakości szkoleń w szczególności, jest znacznie trudniejszym zadaniem niż w przypadku oceny produktów materialnych. Przy ocenie jakości usług należy brać pod uwagę jakość zarówno procesu realizacji, jak i jakość wyniku. Postrzegana jakość szkoleń jest pochodną wielu czynników, takich jak między innymi oczekiwania usługobiorcy, jakość projektu usługi szkoleniowej, jakość jej realizacji. Ocenic szkolenia pod kątem ogólnym można, analizując szczegółowo rozkłady procentowe odpowiedzi na pytanie w ankiecie dotyczące cech opisujących szkolenia. Na podstawie własnych piętnastoletnich doświadczeń autora w roli wykładowcy na szkoleniach dla nauczycieli, a także dzięki przeprowadzeniu wywiadów pogłębionych z dziesięcioma wykładowca-

mi prowadzącymi szkolenia dla nauczycieli wyróżniono listę 17 pozytywnych atrybutów tych szkoleń. Trzeba pamiętać przy tym, że ocena ta będzie wypadkową dotyczącą wielu szkoleń, w których uczestniczył każdy respondent. W tabeli 3 zawarto oceny występowania szkoleń charakteryzujących się każdym z tych atrybutów. Respondenci zostali poproszeni o wskazanie, jak często szkolenia, w których brali udział, cechowały dane atrybuty.

Tabela 3

## Atrybuty dobrych szkoleń

	Razem	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
1. Prowadzący potrafił nawiązać dobry kontakt z uczestnikami	100%	0,6%	4,2%	22,6%	64,8%	7,9%
2. Szkolenie odbywało się z wykorzystaniem multimedii	100%	0,8%	4,0%	15,1%	57,5%	22,6%
3. Zastosowano aktywizujące metody pracy (eksperymenty, ćwiczenia, dyskusje)	100%	1,0%	11,7%	37,7%	45,4%	4,2%
4. Przekazano wartościowe materiały uzupełniające	100%	1,9%	18,4%	38,3%	33,3%	8,0%
5. Szkolenie odbywało się w miłej atmosferze (uśmiech, humor)	100%	0,6%	2,7%	20,3%	54,8%	21,6%
6. Szkolenie dało możliwość dzielenia się wiedzą i doświadczeniami z innymi uczestnikami	100%	1,1%	12,1%	37,7%	37,4%	11,7%
7. Prowadzący był dobrze przygotowany i dobrze zorganizowany	100%	1,0%	4,6%	24,7%	57,9%	11,9%
8. Szkolenie zawierało nową dla mnie wiedzę	100%	1,5%	13,4%	39,5%	42,5%	3,1%
9. Wiedza teoretyczna została mocno podparta przykładami z życia	100%	2,1%	19,5%	39,8%	35,6%	2,9%

	Razem	Nigdy	Rzadko	Czasami	Często	Zawsze
10. Szkolenie zachęcało do refleksji, było inspirowujące	100%	2,5%	18,2%	41,4%	33,9%	4,0%
11. Dające wiedzę i umiejętności pomocne w codziennej pracy	100%	2,1%	15,1%	34,5%	42,3%	5,9%
12. Odbywające się w dni wolne od pracy (weekendy, ferie)	100%	10,3%	25,1%	35,2%	24,3%	5,0%
13. Bezpłatne	100%	8,2%	35,8%	30,8%	19,5%	5,6%
14. Odbywające się w odpowiednio licznych grupach	100%	1,5%	13,4%	32,6%	43,1%	9,4%
15. Prowadzone we właściwym tempie	100%	0,6%	7,9%	31,2%	53,8%	6,5%
16. Prowadzący był autorytetem w swojej dziedzinie	100%	1,5%	11,1%	38,1%	41,8%	7,5%
17. Zastosowano pomiar efektów szkolenia	100%	5,6%	19,0%	25,5%	29,1%	20,9%

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań empirycznych na próbie 79 wykładowców.

Na podstawie wyników zawartych w tabeli 3 można stwierdzić, że najpowszechniejszą pozytywną cechą szkoleń w Polsce jest „miła atmosfera” (Prowadzący potrafił nawiązać dobry kontakt z uczestnikami: niemal 80% wskazań „często” i „zawsze”). Jest to oczywiście dobra wiadomość. Brak stresu i poczucie komfortu to niezbędne cechy środowiska sprzyjającego uczeniu się. Można jedynie spekulować, czy aby przypadkiem tworzenie miłej atmosfery na szkoleniach nie służy (czasami) kompensowaniu braku innych cech (np. braku kompetentnego prowadzącego)<sup>7</sup>. Pesymizmem napawa niski odsetek wskazań „zawsze” dla cechy „Zawierające nową dla mnie wiedzę” – zaledwie 3%. Nawet w zestawieniu z odsetkiem odpowiedzi „często” – 45%, nadal daje to wynik mniejszy niż 50%.

<sup>7</sup> Takie zachowania wykładowców można określić mianem „dumpingu dydaktycznego”, czyli „sprzedawania poniżej kosztów”. Wykładowca zatroskany o swoją ocenę za wszelką cenę stara się nawiązać pozytywną więź emocjonalną z grupą szkoleniową, spodziewając się, że ta „transakcja” psychologiczna da skutek w postaci wyższych ocen w czasie jego ewaluacji po szkoleniu.



## Podsumowanie

W niniejszym opracowaniu przedstawiono rzadko spotykane ujęcie analityczne wobec jakości szkoleń dla nauczycieli. Jakość szkoleń została oceniona z perspektyw szeroko opisywanej w literaturze z zakresu marketingu relacyjnego (*relationship marketing*) i tak zwanej nordyckiej szkoły marketingu<sup>8</sup>. Szkoła ta zakłada między innymi, że o jakości usług decyduje jakość relacji (w tym również relacji między klientami usługobiorcami), a także jakość miejsca świadczenia usług („areny prezentacji”). W literaturze z zakresu marketingu relacyjnego oprócz wątków związanych z relacjami podkreśla się wagę tak zwanej konstelacji wartości<sup>9</sup>, która jest metaforą opisującą wpływ poszczególnych elementów na ostateczną jakość usługi. Przedstawione w niniejszym artykule ujęcie badawcze było inspirowane koncepcjami zawartymi w literaturze z zakresu marketingu relacyjnego (*relationship marketing*).

Jakość szkoleń dla nauczycieli jest ważnym determinantem jakości systemu edukacji. O ile jednak pomiar jakości nauczania ma charakter ogólnopolski i scentralizowany, o tyle nasza wiedza na temat jakości szkoleń dla nauczycieli jest tylko cząstkowa. Nie można na przykład ustalić na podstawie dostępnych danych, jak jakość szkoleń w danym województwie przekłada się na wyniki matur w tym samym województwie. Szkolenia są prowadzone lokalnie, a wyniki pracy nauczycieli (na które wpływ ma niewątpliwie także jakość szkoleń) są podawane do publicznej wiadomości poprzez Centralną Komisję Egzaminacyjną.

W badaniach empirycznych przeprowadzonych przez autora udało się wysunąć następujące wnioski:

- Odsetek krytycznie nastawionych wobec nauczycieli wykładowców jest mniejszy wśród młodszych (do 40 lat) wykładowców. Można na tej podstawie wysunąć tezę, że bardziej doświadczeni, starsi wykładowcy dostrzegają więcej luk w wiedzy nauczycieli niż młodszy.
- 3/4 respondentów zgadza się z opinią, że publiczne ODN-y dobrze wywiązują się z funkcji organizacyjnych. Nieco gorzej zostały ocenione ODN-y w zakresie realizacji funkcji mobilizowania nauczycieli do podnoszenia swoich kompetencji.
- Przedstawiono strukturę populacji nauczycieli w Polsce w zależności od odsetka nauczycieli oraz ich cech charakterystycznych. Ze względu na niewielką próbę nie można uogólniać wniosków. Struktura ta stanowi podstawę dalszych badań. Badania te powinny posłużyć zmianom strukturalnym (takim jak na przykład w Singapurze). Zmiany te powinny doprowadzić do maksymalnego ograniczenia liczby osób o niskich kompetencjach i niskim poziomie motywacji wśród nauczycieli.
- Wśród atrybutów dobrych szkoleń wykładowcy wymieniali najczęściej takie cechy, jak:

---

<sup>8</sup> Więcej na temat istoty nordyckiej szkoły marketingu w: Rogoziński, 2000.

<sup>9</sup> Patrz na przykład: Gummesson, 2002.

- wykorzystanie multimediiów;
- miła atmosfera;
- możliwość dzielenia się wiedzą i doświadczeniami z innymi uczestnikami;
- dobre przygotowanie prowadzącego;
- właściwe tempo;
- zastosowanie pomiaru efektów szkolenia.

Dalsze badania nad jakością szkoleń w oświacie w Polsce i na świecie powinny brać pod uwagę wieloaspektowość ich jakości oraz możliwość szerszego wykorzystania teorii zapożyczonych z nauk o organizacji i zarządzaniu (na przykład marketingu relacyjnego, nordyckiej szkoły marketingu). Uczestnicy szkoleń są ich współtwórcami – szkolenia odbywają się w układzie koprodukcji<sup>10</sup>, w którym usługodawca i usługobiorca wspólnie tworzą wartość. Nie można o tym zapominać, tworząc nowe standardy jakości szkoleń dla pracowników oświaty w Polsce, co wiemy od czasów reformy Ireny Dzierzgwoskiej, czyli od ponad dwudziestu lat. Jeśli ewolucji ulegają sposoby nauczania ucznia w szkole, to za tymi zmianami powinny nadążać zmiany w projektowaniu usług szkoleniowych dla nauczycieli.

## Literatura

- Beamish A. (2007), *Learning from Work: Designing Organizations for Learning and Communication*, Stanford University Press, Stanford.
- Clients or co-producers? The changing role of citizens in social services*, The National Board of Social Welfare in Finland, Helsinki, 1989 [w:] T. Kaźmierczak, *Koprodukcja usług publicznych (konceptcja, badania, rola w świadczeniu usług adresowanych do osób wykluczonych społecznie, warunki upowszechnienia)*, [http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN\\_ekspertyza\\_TK.pdf](http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN_ekspertyza_TK.pdf) [dostęp: 25.09.2014].
- Educational Information Systems for Innovation and Improvement. Workshop Summary Report, 14–15 October 2011, Directorate for Education, EDU/CERI/CD(2010)14, OECD, Paris 2010.
- Education at Glance 2013* (2007), OECD, Paris.
- Education Today. The OECD Perspective* (2009), Paris.
- Fazlagić J. (2012), *Czy Twoja firma jest innowacyjna? Jak poszukiwać innowacji w sektorze usług? Podpowiedzi*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa.
- Fazlagić J. (2010), *Jakość usług edukacyjno-szkoleniowych. Kompendium wiedzy i rekomendacje dla Małopolski*, Kraków.
- Fazlagić J. (2011), *Marketing szkoły*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Fazlagić J. (2012), *Jakość szkoleń w oświacie*, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium, Gniezno.

<sup>10</sup> Więcej na temat istoty koncepcji „koprodukcji usług” zob. np.: *Clients or co-producers? The changing role of citizens in social services*, The National Board of Social Welfare in Finland, Helsinki, 1989 [w:] T. Kaźmierczak, *Koprodukcja usług publicznych (konceptcja, badania, rola w świadczeniu usług adresowanych do osób wykluczonych społecznie, warunki upowszechnienia)*, [http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN\\_ekspertyza\\_TK.pdf](http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN_ekspertyza_TK.pdf) [dostęp: 25.09.2014].

- Gummesson E. (2002), *Total Relationship Marketing*, Butterworth-Heinemann, Oxford.
- Gutek L.G. (2003), *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Knowles M., Holton III E. F., Swanson R. A., *Edukacja Dorosłych*, PWN, Warszawa 2009.
- Nalaskowski A. (1999), *Nauczycielskie reakcje na wyniki badań naukowych nad edukacją (studium jednego przypadku)* [w:] M. Ochmański (red.), *Możliwości i bariery reform edukacyjnych na poziomie wyższym*, Wyd. UMCS, Lublin.
- Nalaskowski A. (2002), *Widnokreśli edukacji*, Impuls, Kraków.
- Normann R., Ramírez R. (1993), *From Value Chain to Value Constellation: Designing Interactive Strategy*, „Harvard Business Review”, no 7–8 vol. 71, iss. 4.
- Pfeffer J., Sutton R. (2000), *The Knowing-Doing Gap*, Harvard Business School Press, Boston, MA.
- Rogoziński K. (2000), *Nowy Marketing Usług*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań.
- Systemy edukacji w Europie – stan obecny i planowane reformy*, Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, [www.socrates.org.pl](http://www.socrates.org.pl) [dostęp: 5.08.2008].
- Włodarczyk A. (2010), *Zawód: trener biznesu – czego firmy oczekują od dostawców usług szkoleniowo-doradczych*, *Szkolenia w Polsce 2010*, „Nowoczesna Firma”, nr 10.
- Zarządzanie szkoleniami w służbie cywilnej – diagnoza i ocena efektywności. Raport opracowany w ramach Projektu „Pomoc doradcza oraz szkoleniowa dla służby cywilnej”* (2006), Urząd Służby Cywilnej, Warszawa.
- Stewart V., *How Singapore Developed a High-Quality Teacher Workforce*, <http://asiasociety.org/education/learning-world/how-singapore-developed-high-quality-teacher-workforce> [dostęp: 15.09.2014].
- Higher standards for teacher training courses*, <http://ministers.deewr.gov.au/garrett/higher-standards-teacher-training-courses#> [dostęp: 5.07.2013].
- [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11101\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11101_en.htm) [dostęp: 15.09.2014].
- [http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN\\_ekspertyza\\_TK.pdf](http://www.eapn.org.pl/wp-content/uploads/2014/06/EAPN_ekspertyza_TK.pdf) [dostęp: 25.09.2014].