

Uniwersytet Zielonogórski. Wydział Nauk Społecznych

KATARZYNA GRABAREK

ORCID: 0000-0003-4523-4209

kgrabarek1998@gmail.com

## *Profesjonalizm nauczycieli w trzeciej fali reform edukacyjnych*

---

Teachers Professionalism of the Third Wave on Educational Reforms

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Grabarek, K. (2021). Profesjonalizm nauczycieli w trzeciej fali reform edukacyjnych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 34(4), 171–180. DOI: 10.17951/j.2021.34.4.171-180.

### ABSTRAKT

Celem artykułu jest wskazanie pożądanego w środowisku szkolnym nowego modelu profesjonalizmu nauczycieli z uwzględnieniem kontekstu uwarunkowań jako kontekstu aplikacyjnego. W tym celu przeprowadzono krytyczną dyskusję na temat wpływu kontekstów politycznych kształtujących w wyniku reform pracę nauczycieli na całym świecie. Artykuł rozpoczyna się od dyskusji na temat tego, co należy rozumieć przez określenie „czasy zglobalizowane”. Wskazano również na wybrane definicje globalizacji, z uwzględnieniem jej oddziaływania w przestrzeni edukacyjnej. Następnie wykazano główne paradygmaty reform edukacyjnych, które zaistniały w historycznym kontekście na arenie międzynarodowej, oddając obraz trzech fal reform. Na uzyskanej podbudowie zaproponowano model nowego profesjonalizmu nauczycieli „trzeciej fali” jako fundamentalny w kształtowaniu jakości pracy nauczycieli i funkcjonowania szkoły.

**Słowa kluczowe:** profesjonalizm nauczycieli; nowy model profesjonalizmu nauczycieli; reformy edukacyjne; globalizacja

### EDUKACJA TO ZMIANA

Nauczyciele żyją i pracują w bardzo złożonym świecie, w którym pośredniczą areny polityczne, społeczne i edukacyjne, a ich siła wydaje się stale rosnąć. Choć nie wyklucza to uprawnień narodów lub państw do kształtowania rodzimej polityki edukacyjnej, to nie sposób dzisiaj podważyć wpływu czynników i siły globalizacji na codzienność szkolną oraz na procesy zachodzące w jej ramach.

Globalizacja radykalnie zmieniła świat, tworząc wzajemnie połączoną i współzależną gospodarkę. Ze względu na konkurujące ze sobą interpretacje i zwyczaje jednoznaczne zdefiniowanie tego pojęcia wydaje się problematyczne. Peterson Institute of International Economics (2019) przez globalizację rozumie rosnącą współzależność światowych gospodarek, kultur i populacji, spowodowaną transgranicznym handlem towarami, usługami oraz technologią, uwzględniając jednocześnie przepływ inwestycji, ludzi i informacji. W dużym uproszczeniu globalizację można rozumieć jako poszerzanie, pogłębianie i przyspieszanie globalnych połączeń międzysystemowych. Stąd badacze definiujący globalizację upatrują w niej zjawisko „zmierzające do stworzenia jednorodnego świata i jednego wspólnego społeczeństwa – społeczeństwa światowego” (Cybal-Michalska, 2006, s. 2). W rzeczywistości od czasów starożytnych szlaki handlowe pomagały rozpowszechniać religie, kuchnie, idee i innowacje na lądzie i morzu. Jednak współcześnie globalizacja postępuje szybciej i tworzy większą współzależność między ludami i narodami. Można zatem upatrywać jej skutków w każdej dziedzinie życia społecznego, w tym w edukacji. Jest ona nieuniknionym losem świata z nieuchronnymi procesami, które dotyczą każdego z nas (Szymański, 2002).

W ciągu ostatnich trzech dekad w krajach wysoko rozwiniętych wprowadzono wiele reform edukacyjnych i ruchów restrukturyzacji szkół. Procesy te są typowe nie tylko dla krajów europejskich, lecz także dla Ameryki Północnej (Kanada, USA) oraz regionu Azji i Pacyfiku (Australia, Nowa Zelandia, Chiny kontynentalne, Singapur). Co więcej, mają one zasięg globalny. Yin Cheong Cheng wskazał dziewięć głównych trendów zmian, które zaszły w różnych obszarach i na różnych poziomach edukacji: makro, mezo i mikro. Na poziomie makro główne trendy reform edukacyjnych obejmują przywrócenie nowej wizji narodowej i nowych celów edukacyjnych realizowanych przez szkoły. Występuje tu silna orientacja na wartości, które mają wzmacniać przede wszystkim samą wartość uczenia się. Przeciwnym trendem na tym poziomie jest – napędzana procesami rynkowymi – postępująca prywatyzacja i dywersyfikacja edukacji szkolnej, intensywnie wspierana przez kolejny trend, jakim jest restrukturyzacja systemów edukacji na różnych poziomach. Na poziomie mezo wyraźnym trendem jest zwiększanie zaangażowania rodziców i społeczeństwa w edukację, ale też w zarządzanie. Z kolei na poziomie placówki szkolnej najważniejsze z tendencji obejmują zapewnienie jakości edukacji, standardów i odpowiedzialności w instytucjach edukacyjnych, wzmacnianie decentralizacji oraz podnoszenie pracy jakości nauczycieli i rozwój zawodowy przez całe życie. Na poziomie mikrooperacyjnym instytucji edukacyjnych główne trendy obejmują wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT) w uczeniu się i nauczaniu oraz stosowanie nowych technologii w zarządzaniu, a także zmianę paradygmatu w uczeniu się, nauczaniu i ocenianiu (Cheng, 2011, s. 254–255). Cheng podkreśla, że te dziewięć trendów zmian edukacyjnych, zaistniałych na trzech różnych poziomach, zmieniło podstawy

funkcjonowania edukacji większości systemów szkolnych oraz wywarło ogromny wpływ na kontekst profesjonalnego funkcjonowania nauczycieli i jego praktyki wspierania procesów uczenia się.

## PARADYGMATY REFORM EDUKACYJNYCH – TRZY FALE REFORM

Przedstawione trendy umocniły się przez liczne reformy edukacyjne, które zaznaczyły się na arenie międzynarodowej w ostatnich trzech dekadach. Badacze uważają, że przeobraziły się one w skuteczny ruch na rzecz wysokiej jakości i efektywności edukacji (por. Nowosad, 2019, s. 72–86) czy też w ruch szkół światowej klasy (Schleicher, 2018). Typowe w zaistniałym przejściu jest przyjęcie pewnego paradygmatu, który stanowi określony sposób widzenia rzeczywistości w danej dziedzinie lub doktrynie (Szymczak, 1996, s. 576).

Przez paradygmat rozumie się określone podejście i zasób wiedzy głównego nurtu myśli zawartej w podręcznikowych analizach badaczy i przyjętych przez społeczność naukową w danym czasie. Jest nim zatem pewna filozofia, myśl przewodnia dająca początek poszczególnym nurtom, prądom czy kierunkom, których może być w danym paradygmacie wiele i umożliwiająca osiągnięcie celów poznawczych w różny sposób. Bardziej istotna jest zatem dla uznania paradygmatu pozycja danej teorii w świecie niż tylko siła tkwiąca w niej argumentacji. (Śliwerski, 2009, s. 28)

Paradygmat wyznacza tym samym naturę edukacji i przywództwa oraz wpływa na formułowane strategie i inicjatywy podejmowane na rzecz poprawy praktyki edukacyjnej tak na poziomie systemu, jak i w miejscu działania. Należy jednak zauważyć, że zmiana paradygmatu w odniesieniu do profesjonalizmu nauczycieli pociąga za sobą zmianę konceptualizacji i praktyki uczenia się oraz nauczania, a także kontekstu społecznych oczekiwań stawianych przed nauczycielami (Fullan, 1998; Cheng, Townsend, 2000).

W pierwszym paradygmacie reform edukacyjnych usprawnienie wewnętrznych procesów uczenia się i nauczania następuje w osiąganiu wyznaczonych odgórnie i zaplanowanych celów edukacyjnych i programowych, które mają miejsce w założonym, przewidywalnym środowisku edukacyjnym. Wszystko odbywa się w ramach centralnego planowania i kontrolowane jest przez centralną biurokrację zgodnie z określonymi standardami. Pozycjonuje to szkołę jako dostawcę gotowej wiedzy, umiejętności i wartości kulturowych przekazywanych przez nauczycieli zgodnie z ustalonym programem nauczania w ramach stosunkowo stabilnego społeczeństwa, w którym szkoła przypomina biurokratyczną maszynę w planowaniu procesu produkcji. Efektywność została zmierzona poprzez skuteczne wdrożenia, czyli realizację ustalonych odgórnie przepisów.

Drugi paradygmat reform zaistniał na szeroką skalę już u progu lat 90. XX w. Rozwinął się w doświadczanej wyraźnie dynamice zmian otoczenia szkoły, a nawet w jej nieprzewidywalności wzmocnionej konkurencyjnością rynkową. Typowe dla

tego okresu reformy akcentowały kwestie odpowiedzialności, autonomii, decentralizacji i jakości edukacji, umacniając odpowiedzialność publiczną (Nowosad, 2009, 2010). Wdrażane procesy rynkowe miały przez konkurencję doprowadzić do intensyfikacji jakości edukacji. Wysoce pomocna i powszechnie stosowana była analiza SWOT. Zmiany edukacyjne mają wówczas wymiar czysto mechaniczny. Pozycja szkoły lokowała się jako dostawcy usług edukacyjnych, które mają zaspokoić oczekiwania kluczowych interesariuszy.

Trzeci paradygmat reform edukacyjnych ukazuje zaangażowanie nielicznych krajów w reformę na dużą skalę jako potrzebę integralnego podejścia w zmianie edukacji (Nowosad, 2018). Nowe podejście przewiduje organizację edukacji w systemach, które będą samoregulujące i zdolne do transformacji w środowisku turbulencji, rozproszenia, a nawet chaosu. Głównym celem edukacji jest maksymalizacja (pogłębienie) możliwości uczenia się. Wzrasta znaczenie współpracy jako wzmocnienie wartości uczenia się od siebie, choć nie wyklucza się pewnej konkurencji. Nie stanowi ona jednak siły dominującej czy też inicjującej zmianę. Pozycja szkoły jest dążeniem do statusu światowej klasy instytucji (*world-class institution*), która ułatwia uczniom różnorodny i zrównoważony rozwój (Schleicher, 2018).

### PRZEJŚCIE OD „PRZEPISU” DO „PROFESJONALIZMU”

Zgodnie z definicją słownikową słowo „profesjonalista” należy rozumieć jako „specjalistę, fachowca w swojej dziedzinie. Człowieka, który dobrze zna swój zawód, inaczej zawodowiec” (Szymczak, 1979, s. 929). Osoba kompetentna w skali globalnej może rozumieć i doceniać różne perspektywy i poglądy na świat, skutecznie i z szacunkiem wchodzić w interakcje z innymi osobami oraz podejmować odpowiedzialne działania na rzecz zrównoważonego rozwoju i wspólnego dobrobytu (OECD, 2019). Analogicznie profesjonalizm interpretowany jest jako zawodowstwo, fachowość, biegłość w wykonywaniu jakiegoś działania (OECD, 2019, s. 930) i wskazuje na jakość czynności – wykonywanej pracy (Bera, 2012). Już to bardzo ogólne rozumienie profesjonalizmu wskazuje na historyczny proces ujmowania i rozumienia tej kategorii. Można zatem przyjąć, że „profesjonalizm to raczej pewien występujący w określonej społeczno-kulturowo-ekonomicznej i politycznej rzeczywistości danego kraju zespół konkretnych, ewoluujących wraz z upływem czasu właściwości odnoszących się do jakiejś profesji” (Madalińska-Michalak, 2014, s. 4).

Interpretacja profesjonalizmu nauczyciela może więc mieć inne konotacje – w zależności od tego, w jakim kontekście historycznym i narodowym będziemy analizować i interpretować jego treść. Bogusława Gołębiak zwraca uwagę, że aspekty profesjonalizmu można sytuować na kontynuum, którego skrajne punkty dotyczą odpowiednio „ograniczonego” (*restricted*) i „poszerzonego” (*extended*) profesjonalizmu (Gołębiak, Zamorska, 2014, s. 29). Urszula Opłocka (2014,

s. 76–78) analogicznie wskazuje na podejścia do profesjonalizmu nauczycieli w rozumieniu technicznym (quasi-profesjonalizm, „nieomylny ekspert”, „wąski” profesjonalizm) oraz nowego profesjonalizmu. Dokonując przeglądu literatury, Jolanta Szempruch (2019, s. 27) eksponuje najczęściej wskazywane przez badaczy modele profesjonalizmu nauczyciela, którymi są m.in.: model tradycyjny – o charakterze służby publicznej; model quasi-tradycyjny – akcentuje aplikację wiedzy teoretycznej w praktyce; nowy profesjonalizm – cechuje go całościowość i kontekstualizm.

Przyjmowane klasyfikacje profesjonalizmu nauczyciela wpisują się w kontekst reform edukacyjnych, które z jednej strony szerzej nakreślają pożądane środowisko edukacyjne ucznia, a z drugiej strony formułują adekwatnie oczekiwania wobec funkcjonowania nauczyciela, przewartościowując wizję jego profesjonalizmu. Próbę umiejscowienia profesjonalizmu nauczyciela w trzech falach reform edukacyjnych podjęły Colette Alexander, Jillian Fox i Tania Aspland (2020). W „pierwszej fali” oczekiwania społeczne wobec nauczycieli były początkowo powiązane z zapewnieniem wystarczającej liczby nauczycieli w celu zaspokojenia potrzeb edukacyjnych uczniów. Zapotrzebowanie to rosło od XVII w. jako realizacja społecznego i politycznego ideału powszechnej i obowiązkowej edukacji. Dominuje tu orientacja ilościowa. Chociaż często zakłada się, że kierunek ten jest problemem tylko krajów o niskim i średnim dochodzie, ze słabo rozwiniętymi systemami edukacyjnymi, to trudno nie zauważyć zbliżonego podejścia w sytuacji pojawiających się potrzeb zapewnienia wystarczającej liczby wykwalifikowanych nauczycieli na obszarach wiejskich czy też w sytuacji poważnych braków kadrowych w takich dziedzinach jak: nauki ścisłe, technologie, inżynieria i matematyka (STEM) lub języki obce. W tych sytuacjach można spotkać w różnych krajach przykłady wprowadzania skróconych form kształcenia nauczycieli, instruktażowego, szybkiego szkolenia, niestety skutkującego słabym przygotowaniem, forsującym techniczne podejście do uczenia się, które mogą nadal funkcjonować pod postacią „pierwszej fali” profesjonalizmu. Przymuszczać może to oznaczać zbytne spojrzenie do wewnątrz w działaniach przywódczych i planowaniu rozwoju, bez pełnego uwzględnienia złożoności, różnorodności, oczekiwań i wpływów otoczenia zewnętrznego i interesariuszy. Pozycjonowanie roli nauczycieli w uczeniu się może być nazbyt wąsko skoncentrowane na technicznych i operacyjnych aspektach procesów edukacyjnych lub organizacji szkoły, bez silnego odniesienia do samoinicjatywy, uczenia się przez całe życie i przyszłego rozwoju uczniów. W dużym stopniu może reagować na polecenia i wskazówki centralnej biurokracji, ignorując zmieniające się otoczenie i oczekiwania interesariuszy. W efekcie dominuje techniczna, krótkoterminowa i wewnętrzna orientacja nauczycieli.

Profesjonalizm drugiej fali reform ujawnia rosnące zapotrzebowanie na jakość, intencję uzyskania go w środowisku znacznie bardziej niestabilnym i szybko się zmieniającym, z dużą dozą niepewności i rywalizacji. Wzmacniane jest poczucie

autonomii, ale też odpowiedzialności nauczyciela. Oczekiwania wobec nauczycieli napędzane są zmieniającymi się potrzebami rynku i zróżnicowanymi oczekiwaniami interesariuszy. Zjawisko to dobrze widoczne jest w rosnącej koncentracji państw na zglobalizowanych danych i takich porównaniach, jak testy PISA i inne raporty OECD, będące główną motywacją wdrażanych programów politycznych (Aloisi, Tymms, 2017). Inicjatywy są często krótkoterminowe, jeśli nie średnioterminowe, zorientowane na sukces rynkowy.

Trzecia fala profesjonalizmu nauczycieli wychodzi poza standardy wyznaczone miarami jakości edukacji. Łączy ona głównych aktorów edukacyjnej sceny zamiarem stworzenia wspólnej wizji edukacji w ramach przeżywanego doświadczenia praktyki edukacyjnej. Wymaga to od nauczyciela wysokiej świadomości etycznych i społecznych konsekwencji swojej pracy (Madalińska-Michalak, 2010). Cele i praktyki edukacyjne lokują nauczycieli i uczniów w centrum procesów edukacyjnych. Zmienia to radykalnie rolę nauczyciela, która nie może już być postrzegana jako przyczynowa, lecz jako transformująca proces uczenia się, jako „przygoda w tworzeniu znaczeń” (Soltis, 1993). Oznacza to współtworzenie przez nauczycieli zaawansowanego ciągłego uczenia się, a także możliwość angażowania się w dialog i badania w celu tworzenia nowej wiedzy. Wzrasta potencjał i możliwości pracy zespołowej, rozpowszechniania wiedzy i wkładu w ciągłe doskonalenie swoje, swoich kolegów i organizacji (Collinson, Cook, 2007).

## W STRONĘ NOWEGO PROFESJONALIZMU NAUCZYCIELA

Fundamentalna rola przypisana nowemu profesjonalizmowi nauczyciela (por. Madalińska-Michalak, 2010; Gołębiak, Zamorska, 2014; Szempruch, 2019) silnie powiązała reformy edukacyjne z kształceniem nauczycieli budującym u podstaw nowy wymiar profesjonalizmu w środowisku edukacyjnym. O zmianie i rozwoju szkoły decyduje bowiem jakość pracy nauczycieli. Założenie to, poparte licznymi badaniami na arenie międzynarodowej, jest zgodne z wnioskiem postawionym przez Johna Hattie’ego (2009, s. 18) wysnutym na podstawie przeprowadzonych metaanaliz, zgodnie z którym to właśnie nauczanie jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na szkolne osiągnięcia uczniów. Od tego czasu trudno podważyć fakt, że inwestycje w profesjonalne funkcjonowanie nauczycieli w zawodzie oraz wzrost ich skuteczności uznawane są za kluczowe w efektywności procesów edukacyjnych (Nowosad, 2021).

Tabela 1. Filary nowego profesjonalizmu nauczycieli

Nowy profesjonalizm
Umiejętności pochodzą z mediacji między doświadczeniem a teorią
Odpowiedzialność nauczyciela obejmuje szerszy kontekst społeczny niż własna klasa
Wydarzenia w miejscu pracy postrzegane są w relacji do polityki i celów społecznych
Metody pracy są konfrontowane z metodami stosowanymi przez innych nauczycieli (w zakresie własnej i cudzej praktyki)
Wysoko ceni się współpracę z innymi
Wysoki poziom zaangażowania w działania na rzecz własnego rozwoju
Systematyczne czytanie literatury związanej z daną profesją (czasopism, opracowań metodycznych i monografii)
Postrzeganie pracy jako działalności o wysoce racjonalnym charakterze

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Gołębniak, Zamorska, 2014, s. 30).

Wzmocnienie siły uczenia się często jest określane mianem „głębokiego uczenia się”. Odnosi się ono do praktykowania nowych form uczenia się od siebie, ale też uczenia się w praktyce, w wyniku rozbudowanych procesów refleksji w procesie badania w działaniu. Wskazuje to na stałe dążenie do poszukiwania zarówno przez nauczycieli, jak i przez adeptów sensu swojej praktyki poprzez rozważanie teorii i interpretowanie szerszych kontekstów (Gołębniak, 1998, s. 118). Nauczyciel jest badaczem sytuacji edukacyjnych. Mogą one być pretekstem do doskonalenia się i uczenia się od innych lub przekazywania innym swojej wiedzy, w zależności od uzyskiwanych osiągnięć. W procesie przygotowania nauczycieli do zawodu wnoszone są postulaty wzmocnienia praktyk w programie kształcenia nauczycieli. W zasadzie w takich krajach jak Singapur czy Finlandia mówi się o klinicznym kształceniu nauczycieli, które nie może być teoretyczne – jest ono od początku realizowane w ścisłym związku z praktyką. W sytuacjach zawodowych rozwijają już formą są wspólnoty uczących się profesjonalistów (Professional Learning Communities, PLC), które skupiają się na upowszechnianiu i wymianie dobrych praktyk nauczycieli celem rozwoju i doskonalenia warsztatu, wzbogacając i podnosząc efektywność procesu uczenia się w sytuacjach szkolnych.

Proces uczenia się ma tu wymiar partycypacji społecznej – eksponuje znaczenie jednostki jako aktywnego uczestnika wspólnotowej praktyki, przy jednoczesnej możliwości kształtowania indywidualnego rozwoju nauczyciela w ramach wspólnoty (Wenger, McDermott, Snyder, 2002). Wyłania się wówczas typowa dla nowego ujęcia triada: aktywna partycypacja – zaufanie – wspólnotowość (Gołębniak, Zamorska, 2014). Rezultaty prowadzonych badań zgodnie potwierdzają prawidłowość, że wspólnoty uczących się nauczycieli mogą doprowadzić do wzmocnienia rozwoju zawodowego, co w dalszej perspektywie może przyczynić się do poprawy praktyki nauczania i osiągnięć uczniów, wzmacniając u nich procesy uczenia się

(DuFour, Eaker, 1998). Korzyści z praktykowania PLC w szkołach można wykazać znacznie więcej. Wiązą się one m.in. ze wzrostem dobrostanu nauczycieli, kształtowaniem pozytywnej kultury szkolnej jako fundamentów całościowej poprawy jakości pracy szkoły lub szkół (Fullan, 2001).

Te sygnałnie zaprezentowane w niniejszym artykule walory praktykowania nowych form uczenia się nauczycieli oceniane są już jako znaczące w budowaniu nowego wymiaru profesjonalizmu. Wynika to z osadzenia rozwoju zawodowego nauczycieli w szerszym kontekście (Salleh, 2006), zarówno kształcenia ustawicznego, jak i uczenia się przez całe życie, ale też uczenia się od siebie i w miejscu pracy, rozwoju refleksyjnej praktyki oraz praktyki opartej na dociekaniach i dowodach.

## BIBLIOGRAFIA

### LITERATURA

- Alexander, C., Fox, J., Aspland, T. (2020). 'Third Wave' Politics in Teacher Education: Moving Beyond Binaries. W: J. Fox, C. Alexander, T. Aspland (Eds.), *Teacher Education in Globalised Times: Local Responses in Action* (s. 1–21). Singapore: Springer.  
**DOI: [https://doi.org/10.1007/978-981-15-4124-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-981-15-4124-7_1)**
- Aloisi, C., Tymms, P. (2017). PISA trends, social changes, and education reforms. *Educational Research and Evaluation*, 23(5–6), 180–220.  
**DOI: <https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1455290>**
- Bera, R. (2012). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej osób migrujących zarobkowo. Perspektywa pedagogiczna*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cheng, Y.C. (2011). Towards the 3<sup>rd</sup> Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 253–275.
- Cheng, Y.C., Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific Region: Trends and issues. W: T. Townsend, Y.C. Cheng (Eds.), *Educational Change and Development in the Asia-Pacific Region: Challenges for the Future* (s. 317–344). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Collinson, V., Cook, T.F. (2007). *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*. Thousand Oaks: Sage.
- Cybal-Michalska, A. (2006). *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- DuFour, R., Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington: National Education Service, Solution Tree Press.
- Fullan, M. (1998). The meaning of educational change: A quarter of a century of learning. W: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (s. 214–228). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.  
**DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0\\_12](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_12)**
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gołębiński, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza, biegłość, refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębiński, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Wydawnictwo DSW.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. Abingdon: Routledge. **DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203887332>**
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Profesjonalizm nauczyciela. *Meritum*, (1), 2–10.



- Madalińska-Michalak, J. (red.). (2010). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nowosad, I. (2009). *Autonomia szkoły w Niemczech. Poszukiwania, konteksty, uwarunkowania*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowosad, I. (2010). Przemiany koncepcji autonomii szkół publicznych w Europie. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku* (s. 73–89). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2018). Uwarunkowania rozwoju szkoły. W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piękała (red.), *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości* (s. 541–565). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowosad, I. (2021). Orientacja na procesy uczenia się w polityce edukacyjnej Singapuru (Aksjologiczne aspekty zmiany paradygmatu). *Roczniki Pedagogiczne*, 13(2), 129–142.  
**DOI: <https://doi.org/10.18290/rped21132.9>**
- Opłocka, U. (2014). Na drodze do profesjonalizmu. W: B. Kutrowska, A. Pereświat-Sołtan (red.), *Po-przez praktykę do profesjonalizmu. Przygotowanie do zawodu nauczyciela* (s. 76–78). Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Salleh, H. (2006). Action Research in Singapore Education – Constraints and Sustainability. *Educational Action Research*, 14(4), 513–523. **DOI: <https://doi.org/10.1080/09650790600975684>**
- Schleicher, A. (2018). *World Class: How to Build a 21<sup>st</sup>-century School System? Strong Performers and Successful Reformers in Education*. Paris: OECD Publishing.  
**DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264300002-en>**
- Soltis, J.F. (1993). Foreword. W: W.E. Doll, *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Szempruch, J. (2019). W stronę profesjonalizmu nauczyciela. *Przegląd Pedagogiczny*, (2), 24–32.
- Szymański, M.J. (2002). Edukacyjne wyzwania globalizacji. *Edukacja*, (4).
- Szymczak, M. (red.). (1979). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Szymczak, M. (red.). (1996). *Słownik języka polskiego*. T. 3. Warszawa: PWN.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Cambridge: Harvard Business Press.

## NETOGRAFIA

- OECD. (2019). *Trends shaping education 2019*. Pobrane z: [www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm](http://www.oecd.org/education/trends-shaping-education-22187049.htm) (dostęp: 10.11.2021).
- Peterson Institute for International Economics. (2019). *What Is Globalization? And How Has the Global Economy Shaped the United States?* Pobrane z: [www.piie.com/microsites/globalization/what-is-globalization#group-Credits-and-Sources-RjKrFhm3hT](http://www.piie.com/microsites/globalization/what-is-globalization#group-Credits-and-Sources-RjKrFhm3hT) (dostęp: 10.11.2021).

## ABSTRACT

The aim of the article is to indicate the new model of teachers professionalism, desired in the school environment, taking into account the context of the determinants as the application context. For this purpose, a critical discussion was held about the impact of the political contexts shaping the work of teachers around the world following the educational reforms. The article begins with a discussion on what is meant by “globalized times” and points to selected definitions of globalization, including its impact in the educational space. Next, it demonstrates the main paradigms of educational reforms that emerged in historical context on the international arena, reflecting the image of the three waves of the reform. Based on the obtained foundation, it has been proposed to create a model of the new professionalism of the “Third Wave” teachers as a fundamental in shaping the quality of teachers work and the functioning of the school.

**Keywords:** teachers professionalism; new model of teachers professionalism; educational reforms; globalization