

Małgorzata Wasielewska

Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 19, 77-89

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji

Updating of the professional competence of teachers in the conditions
of democracy

Wprowadzenie

Transformacja ustrojowa oraz proces globalizacji pociągnęły za sobą konsekwencje obejmujące realia życia społecznego we wszystkich jego wymiarach. Zmiany oznaczały przechodzenie od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji informacyjnej: postęp nauki i techniki, upowszechnienie oświaty i kultury, wzrost społecznej rangi wykształcenia, zmiany ustrojowe, migracje ludności, zmiany w sposobach komunikowania się ludzi zarówno bezpośrednich, jak i pośrednich (sieć).

Jednak w warunkach przemian niektóre elementy życia społecznego w XX wieku były na ogół niezienne i gwarantowały trwałość istniejącego porządku. Można je opisać w sposób następujący: większość ludzi pracowała w wyuczonym zawodzie, nie zmieniała miejsca zamieszkania, poglądów, wierzeń, przekonań, upodobań, przynależności do określonej warstwy społecznej. Rodzina była instytucją stabilną, a rozwody i związki nieformalne należały do rzadkości. Podobnie ustabilizowane było środowisko lokalne, w którym życie toczyło się ustalonym rytmem mimo zmiany pokoleniowej [Szymański 2001, s. 207]. Obecnie wyraźnie odczuwany jest kryzys tych wartości, które dawały poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. W sposób szczególny kryzys ten dotyczy pracy oraz rodziny, która dotychczas była niekwestionowaną wartością.

Oświata i edukacja w sposób szczególny doświadczają skutków przemian i reform, ponieważ istnieje konieczność błyskawicznego reagowania np. poprzez modyfikację treści kształcenia zawartych w przedmiotach humanistycznych oraz przygotowanie (szkolenie, doksztalcanie) kadry pedagogicznej. Wskazane jest stałe monitorowanie przestrzeni

społecznej i aktualizowanie zadań stosownie do potrzeb. A tymczasem „jednym z największych zagrożeń w okresie gwałtownych przeobrażeń [...] jest nienadążanie ludzi za tempem i skutkami zmian, które wywołują” [tamże, s. 5]. Jeśli pojawia się nowy problem społeczny, to badanie skali tego zjawiska oraz opisywanie jego przejawów jest niewystarczające. Konieczna jest edukacja społeczeństwa do życia we wszystkich jego przejawach oraz radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych. Przykładem może być bezrobocie. Nie ma danych, które świadczyłyby o tym, że w którymkolwiek z krajów rozwiniętych problem ten został rozwiązany. Bogdan Suchodolski pisał:

jaki sens ma czy miałyby edukacja przygotowująca do pracy zawodowej, skoro jest ona nieosiągalna? Czy nie należałoby powiedzieć [...], iż zadaniem wychowania jest nie tylko przygotowanie do pracy, ale także i przygotowanie do życia bez pracy, przygotowanie do kondycji człowieka bezrobotnego [Suchodolski 1990, s. 263].

Wciąż aktualne jest stwierdzenie Zbigniewa Kwiecińskiego, że kryzys i niewydolność instytucji edukacyjnych dotyczą przede wszystkim ich funkcji podstawowych. Szkoła nie uczy rozumienia znaczeń własnej kultury, nie daje wystarczającej orientacji w świecie tym, którzy nie mają szansy na uzyskanie wiedzy poza nią. W świetle badań socjologicznych i psychologicznych cechy orientacji moralnej młodzieży opuszczającej szkołę są niepokojące. Daje się zaobserwować

plytki, osobisty horyzont widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, mała odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, uroszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatia i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, naskórkowe i frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenie tożsamości [*Alternatywy myślenia* 2000, s. 8].

Odpowiadając na pytanie co można zrobić, Z. Kwieciński stwierdza, że należy poszukiwać oparcia w tym, co trwałe i niezmiennie – pokoleniowej odtwierzalności podstawowych potrzeb rozwojowych. „Każdy człowiek rodzi się z potrzeby bycia kimś odrębnym, mocnym, wolnym, sprawnym kompetentnym, dającym z siebie innym, wartościowym” [tamże, s. 9]. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest zaprzestanie blokowania realizacji tych potrzeb, ponieważ wychowywanie dzieci w „przedwczorajszych” instytucjach niszczy ich możliwości rozwojowe i utrudnia ich start w dorosłe życie.

Edukacja i nauczyciel w fazie przejścia

Z. Kwieciński nazwał pedagogikę okresu transformacji pedagogią przejścia i pogranicza. Przejście oznacza pęknięcie i zmianę formacji ustrojowej, kulturowej i pokoleniowej oraz zmianę paradygmatów procesów edukacyjnych. Odnosi się do procesów, które dokonują się na styku, na krawędziach, na obszarach łączących dotychczas rozdzielone tradycje myślowe. Zakłada konieczność pozbycia się wcześniejszych ograniczeń i umieszczenia w centrum tego, co wcześniej zostało zepchnięte na margines. Trzeba otworzyć się na podstawowe teorie człowieka, społeczeństwa i kultury, wiedzę i praktykę ze świata, na problemy globalne, odrabiać zaległości, przypominać nasze zepchnięte na margines osiągnięcia, otwierać drogę odważnym innowatorom i twórcom dobrej praktyki innowacyjnej [tamże, s. 12]. Wprawdzie demokracja w Polsce liczy już dwadzieścia lat, jednak – jak sądzę – błędem byłoby uznać, że proces transformacji został w pełni zakończony. Zdecydowanie łatwiejsze jest administracyjne wprowadzenie reformy oświaty, niż zmiana schematów myślowych i ugruntowanego poglądu na paradygmat wychowania. W procesie nabywania kompetencji zawodowych nauczycieli sięga do własnych doświadczeń. A tych, najczęściej związanych z wychowaniem autorytarnym, nie można usunąć ani zmodyfikować. Można je wykorzystać jako materiał do konfrontacji starego z nowym modelem edukacji opartym na kształtowaniu wartości, postaw, zachowań i sposobów życia opartych na poszanowaniu praw i podstawowych wolności człowieka oraz niestosowaniu presji i różnych form nacisku.

W roku 1996 Zgromadzenie Ogólne Organizacji Narodów Zjednoczonych proklamowało rok 2000 jako Międzynarodowy Rok Szerzenia Kultury Pokoju. Za naczelną wartość w programie wychowania uznano: równość, bezpieczeństwo, solidarność, godność, sprawiedliwość, wolność, odpowiedzialność, demokrację. Intencją programu było kształcenie ludzi w duchu międzynarodowego humanizmu, rozwijanie uzdolnień do myślenia i działania twórczego, kształtowanie umiejętności komunikowania opartych na zdolności do negocjacji i umiejętności uważnego słuchania innych ludzi [Wojnar 2000, s. 49–59].

Wychowanie dla pokoju jest zatem – czy też byłoby – wychowaniem do wolności i odpowiedzialności. Jego potrzeba pojawiła się już w ostatniej dekadzie XX wieku, kiedy człowiek poczuł się coraz bardziej zagubiony i przerażony „nieograniczonym horyzontem wolności” [tamże, s. 50]. Szczególnego znaczenia wartości te nabrały w pierwszych latach XXI wieku wobec globalnego zagrożenia terroryzmem.

Obszary kompetencji współczesnego nauczyciela

Zasygnalizowane tutaj przemiany wraz z towarzyszącą im reformą edukacji postawiły nauczycieli w sytuacji konieczności – znacznie bardziej intensywnego niż dotychczas – aktualizowania kompetencji, przy czym ich dotychczasowa lista okazała się niewystarczająca. Najbardziej aktualny wykaz kompetencji nauczycieli opracował Waclaw Strykowski. Wyróżnił on dziesięć grup kompetencji, ale zaznaczył, że ich lista ma charakter otwarty [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 71–80]:

- kompetencje merytoryczne,
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
- kompetencje autoedukacyjne, związane są z rozwojem zawodowym.

Kompetencje merytoryczne współczesnego nauczyciela oznaczają po pierwsze konieczność rozszerzenia wiedzy przedmiotowej o zagadnienia z tych dziedzin – charakterystyczne dla szkoły współczesnej jest nauczanie zintegrowane, blokowe i interdyscyplinarne. Po drugie, dynamiczny rozwój wiedzy w poszczególnych dziedzinach wymaga od współczesnego nauczyciela stałego jej aktualizowania i selekcjonowania. Bardzo łatwo stać się „wtórnym analfabeta” w swojej dziedzinie, kiedy przekazujemy uczniom wiedzę nieaktualną, która nie uwzględnia najnowszych odkryć naukowych. Bogactwo i nadmiar wiedzy wymagają z kolei stałego jej selekcjonowania i hierarchizowania. Stwierdzono, że wiedza zbyt rozległa (nadmiar wiedzy) stanowi podobne zagrożenia dla ucznia, jak sytuacja, gdy wiedza jest ograniczona [tamże].

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne pozwalają nauczycielom znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi opanować wiedzę z zakresu

psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów i organizowania procesu kształcenia.

Kompetencje diagnostyczne związane są z poznawaniem uczniów i ich środowiska życia i wychowania. Poznawanie, czyli diagnozowanie ucznia, składa się z diagnozy opisowej i wyjaśniającej. Pierwsza część badania to opis interesującego nas zjawiska, cechy (np. inteligencji, motywacji) lub zachowania ucznia. Druga – to poszukiwanie jego przyczyn.

Jeśli np. w przestrzeni edukacyjnej pojawiają się problemy takie jak uczniowska agresja przejawiana coraz częściej również wobec nauczycieli, uzależnienia czy inne niepokojące zachowania uczniów, to program naprawczy powinien wykroczać daleko poza stosowane zazwyczaj środki dyscyplinujące. Zadaniem wychowawcy jest diagnoza przypadku oraz pomoc wychowankowi stosownie do stwierdzonych deficytów i problemów we współpracy (o ile to możliwe) z jego rodzicami. Należy przy tym wystrzegać się błędu tworzenia etykietek społecznych, ponieważ uruchamiają one mechanizm *odepchnięcia*. E. Erikson uważa, że społeczeństwo uznaje młodych za niedostosowanych społecznie po to, by wygodnie umyć ręce [Witkowski 2000, s. 22].

Projektowanie dydaktyczne ma znaczący wpływ na efektywność pracy szkoły. Dlatego ważne są **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** zajęć szkolnych zarówno długofalowych, jak i doraźnych. Działania nauczyciela wymagają wcześniejszego planowania lub projektowania: ścieżek edukacyjnych, scenariuszy zajęć dydaktycznych, programu wychowawczego szkoły, testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów, procedur i narzędzi poznawania uczniów oraz ich środowiska, tworzenie własnych programów nauczania, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego.

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne obejmują wiedzę i umiejętności realizacji procesu kształcenia. Proces ten definiowany jest współcześnie jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz stymuluje różnego rodzaju aktywności.

Efektywny proces dydaktyczny ułatwiają **kompetencje komunikacyjne**, czyli wiedza na temat procesu komunikowania zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Komunikaty werbalne powinny być jasne i zrozumiałe dla dziecka. Sposób zwracania się do dziecka powinien być nacechowany spokojem i życzliwością. Pożądana jest zdolność do uważnego i cierpliwego słuchania oraz skutecznego reagowania na uwagi krytyczne. Komunikacja niewerbalna przejawia się mową ciała, gestem, wyrazem twarzy, spojrzeniem, uśmiechem, tonem głosu.

Dobłą komunikację ułatwia inteligencja emocjonalna, która jest zespołem zdolności odmiennych od inteligencji poznawczej. Model inteligencji wielorakiej opracował i opublikował w 1983 roku Howard Gardner. Wyróżnił on siedem rodzajów inteligencji. Na model ten składają się: dwa rodzaje inteligencji szkolnej – zdolności językowe i matematyczno-logiczne, zdolność orientacji przestrzennej, talent muzyczny oraz inteligencja personalna, w której Gardner wyróżnia zdolności interpersonalne oraz zdolności wewnątrzpsychiczne. Inteligencja interpersonalna została podzielona na cztery różne zdolności: uzdolnienia przywódcze, zdolność pielęgnowania związków z innymi i zawierania przyjaźni, zdolność rozwiązywania konfliktów i talent do przeprowadzania analiz społecznych. Peter Salovey włączył inteligencję personalną do swej definicji inteligencji emocjonalnej, obejmując tym określeniem pięć podstawowych dziedzin:

1. Samoświadomość, która oznacza rozpoznawanie własnych emocji w chwili kiedy one się pojawiają. Osoby, które rozpoznają własne uczucia, lepiej kierują własnym życiem.
2. Samoregulacja to panowanie nad własnymi emocjami, zdolność do kierowania nimi tak, aby były właściwe w każdej sytuacji. Osoby posiadające zdolność samoregulacji potrafią szybciej odzyskać równowagę w sytuacjach porażek i niepowodzeń.
3. Zdolność motywowania się. Osoby obdarzone zdolnością motywowania się uzyskują dobre efekty swojego działania. Motywacja ma znaczenie dla koncentracji uwagi, opanowania emocji oraz lepszej twórczej pracy.
4. Rozpoznawanie emocji u innych – empatia. Osoby empatyczne są bardziej wrażliwe na sygnały płynące z otoczenia społecznego oraz na potrzeby innych ludzi.
5. Nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi [Goleman 1997, s. 73–84].

Dobry wynik w teście mierzącym iloraz inteligencji prognozuje na ogół jedynie sukces w szkole. Dopiero włączenie wszystkich wyżej wymienionych kategorii pozwala odnieść sukces w życiu. Inteligencja emocjonalna jest pożądaną cechą nauczyciela, ponieważ sposób, w jaki nauczyciel radzi sobie z grupą jest sam w sobie wzorem dla uczniów, lekcją umiejętności emocjonalnych lub ich braku.

Kompetencje medialne i techniczne związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Warsztat w ujęciu węższym obejmuje wyposażenie i urządzenie szkoły oraz sprawne wykorzystanie w działalności nauczycielskiej instrumentarium medialnego, czyli środków dydaktycznych i technologii

informacyjnych. Szczególnie jednak ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, związanych z wykorzystywaniem komputerów w edukacji. Oto niektóre z tych kompetencji:

- 1) nauczyciel zna funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowych elementów i urządzeń peryferyjnych;
- 2) posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem, korzysta z Internetu, wykorzystując wszystkie jego funkcje;
- 3) radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania;
- 4) wykorzystuje technologie informatyczne do komunikowania się z rodzicami uczniów i we własnym doskonaleniu zawodowym [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 77].

Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły. W zreformowanej szkole ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone. Wprowadzono mierzenie jakości pracy szkoły, które powinno obejmować:

- efekty kształcenia,
- organizację i przebieg kształcenia, wychowania i opieki,
- zarządzanie szkołą [Dzierzgowska, Kalinowska 1999, s. 6].

Mierzenie jakości pracy szkoły, realizowane najczęściej przez nadzór pedagogiczny, wymaga kompetencji wykraczających poza te, które dotyczą kontrolowania osiągnięć uczniów.

Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych. Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach: merytorycznym i formalnym (aby były zgodne z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (niezbędna jest znajomość zasad budowania programów) oraz ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny). Szczególnie trudne zadania stoją przed nauczycielami w zakresie oceny i wyboru podręczników, ponieważ aktualna oferta jest niezwykle bogata. Dotychczasowe plany studiów kształcenia nauczycieli nie obejmowały treści, które kształtowały tego typu umiejętności. Dlatego nauczyciele muszą wykazać się własną aktywnością w dziedzinie zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo-oceniających poprzez samokształcenie, korzystanie z literatury, udział w studiach podyplomowych i kursach doskonalących.

Kompetencje autoedukacyjne, związane są z rozwojem zawodowym. Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobowiązać ich do stałego rozwoju oraz podnoszenia kwalifikacji. Określono też dokładnie kompetencje konieczne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego, i tak np. nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego, posiada wiedzę z zakresu problemów środowiska uczniów i wychowanków swojej placówki, potrafi współpracować z tym środowiskiem, poznał organizację i zasady funkcjonowania szkoły, w której pracuje, przepisy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki. Taki nauczyciel potrafi prowadzić zajęcia w sposób skuteczny, a także analizować i oceniać własne zajęcia z uczniami.

Kompetencje związane z edukacją dla przedsiębiorczości

W warunkach gospodarki rynkowej konieczne jest poszukiwanie alternatywy dla dotychczasowego – tradycyjnego modelu edukacji. Taką alternatywą jest edukacja dla przedsiębiorczości. David Bridges podjął się próby jej zdefiniowania. Twierdzi, że edukacja dla przedsiębiorczości dokonuje się przez:

- 1) wspieranie i rozwijanie edukacji liberalnej, która traktuje człowieka jako istotę wolną, autonomiczną, zdolną i uprawnioną do realizowania własnego sposobu życia;
- 2) wspomaganie uczniów w postrzeganiu przedsiębiorczości jako znaczącej formy życia;
- 3) wdrażanie uczniów do poznawania i rozumienia ekonomicznych warunków życia społecznego;
- 4) rozwijanie takiej osobowości, która charakteryzuje się praktycznymi umiejętnościami postępowania wybraną drogą w konkurencyjnym, a czasem nawet wrogim świecie [Potulicka 1996, s. 69–70].

Uogólniając można przyjąć, że kształtowanie przedsiębiorczych jednostek oznacza rozwijanie w nich osobowości, którą cechuje twórczość, gotowość do ponoszenia ryzyka i podejmowania inicjatyw, patrzenie w przyszłość, aktywność, dynamiczność, jasne komunikowanie idei oraz prezentowanie osiągnięć.

Edukacja dla przedsiębiorczości oznacza tworzenie przedsiębiorczych organizacji szkolnych (np. konsorcjów), które są zdolne do twórczego reagowania na pojawiające się potrzeby, bez nadmiernej biurokracji. Konieczne jest rozwijanie głębszego rozumienia i doceniania przedsiębiorczości jako komponentu życia społecznego. Cel ten najłatwiej byłoby osiągnąć przez działanie i doświad-

czanie jego skutków [tamże]. Tymczasem w praktyce oświatowej omawiana tu edukacja sprowadza się najczęściej wyłącznie do przedmiotu przedsiębiorczość, realizowanego w szkołach średnich. Wydaje się to jednak niewystarczające i nieefektywne, ponieważ rozwój osobowości jest procesem długotrwałym. Poznawanie i rozumienie ekonomicznych warunków życia towarzyszy rozwojowi i jest rozłożone w czasie. Nauczyciele powinni wspierać cechy wychowanków sprzyjające przedsiębiorczości przy założeniu, że sami je posiadają.

Kompetencje a sytuacje trudne w zawodzie nauczyciela

Aktualizowanie kompetencji nauczycieli jest ważne i może być rozpatrywane w wymiarze społecznym i jednostkowym. W wymiarze społecznym nie sposób przecenić znaczenia edukacji, która jest jednym z podstawowych warunków funkcjonowania człowieka współczesnego. W wymiarze jednostkowym oznacza konieczność ustawicznego dokształcania się pod presją czasu, przełożonych i bardziej uświadomionych i wymagających uczniów oraz ich rodziców. Jeśli uwzględnić jeszcze kontrole, egzaminy zewnętrzne i tworzone w ich wyniku rankingi szkół, można stwierdzić, że współczesny nauczyciel jest znacznie częściej niż dotychczas narażony na doświadczanie sytuacji trudnych.

Sytuacje trudne to takie, w których zachodzi rozbieżność między potrzebami człowieka a możliwościami zaspokojenia tych potrzeb lub zadaniami a możliwościami ich wykonania. Tak rozumianej sytuacji trudnej T. Tomaszewski przypisuje status stresu psychologicznego. W tym modelu sytuacji trudnych uwzględnia się następujące źródła stresu: zakłócenia (przeszkoda, zwłoka, brak, zaskoczenie, zawód, wymagania), zagrożenia (fizyczne, pozycji społecznej, wartości), przeciążenie (wysiłek fizyczny, umysłowy), deprywacja (niedociążenie, monotonia, izolacja, uwięzienie) [Tomaszewski 1984, s. 134].

L. Levi i M. Frankenhauser, autorzy listy porządkującej stresory występujące w miejscu pracy uważają, że źródłem stresu mogą być zarówno czynniki fizyczne, jak i społeczne, które przejawiają się na poziomie fizjologicznym, behawioralnym, mentalnym i organizacyjnym. Opracowana przez nich klasyfikacja obejmuje czynniki tkwiące w samej pracy (presja czasu, warunki pracy, praca zmianowa i konieczność nadążania za szybkimi zmianami technologicznymi), w stosunkach społecznych z przełożonymi, podwładnymi i kolegami (brak wsparcia społecznego, wadliwa polityka społeczna, niezdolność do podporządkowania się), w strukturze organizacyjnej i klimacie emocjonalnym (poczucie osamotnienia, brak współodpowiedzialności, zła komunikacja interpersonalna),

w miejscu organizacji (dwuznaczność ról i konfliktogenność, nieadekwatna do ról odpowiedzialność za ludzi i rzeczy, zbyt duża zależność od kierownictwa). Ponadto wymienili inne źródła: problemy rodzinne, kryzysy życiowe, trudności finansowe, konflikty w pracy i w domu, brak wsparcia instytucjonalnego, brak perspektywy rozwoju oraz sytuacje, gdy aktualny status zawodowy pracownika jest niezgodny z jego kwalifikacjami i aspiracjami. Czynnikiem osobowościowymi generującymi stres w pracy są: skłonność do konformizmu, sztywność postaw, niezrównoważenie emocjonalne, brak inicjatywy, trudności adaptacyjne, niski poziom motywacji oraz niskie osiągnięcia [Ogińska-Bulik 2006, s. 16–30].

Poszczególne zawody generują z jednej strony uniwersalne, a z drugiej – swoiste odmiany sytuacji trudnych. Za silnie obciążające uważa się zawody usług społecznych, w których praca wymaga stałych, intensywnych kontaktów z ludźmi, angażowania się w ich problemy społeczne, psychologiczne i fizyczne. Obciążenie to jest źródłem stałego napięcia i pobudzenia emocjonalnego. Do takich zawodów zalicza się m.in. zawód nauczyciela, terapeuty, pielęgniarki i menedżera.

Badania przeprowadzone przez N. Ogińską-Bulik wśród pracowników czternastu zawodów wykazały, że odczuwany poziom stresu okazał się najwyższy u nauczycieli. Zbadano 60 nauczycieli szkół średnich. W ich opinii najbardziej stresującymi czynnikami są: obciążenie psychiczne pracą, brak nagród, stresujące kontakty społeczne, brak poczucia panowania nad sytuacją. Konsekwencją tego jest, u wielu nauczycieli, wypalenie zawodowe. Nauczyciele mało skutecznie radzą sobie ze stresem. Stosują mniej adaptacyjne strategie radzenia sobie. Częściej niż przedstawiciele innych zawodów koncentrują się na emocjach, unikaniu oraz sięgają po używki [tamże, s. 213].

M. K. Grzegorzewska opisała konstruktywne sposoby radzenia sobie ze stresem zawodowym nauczycieli. Najczęściej stosowaną strategią jest poszukiwanie sposobów uczynienia pracy bardziej interesującą oraz próba obiektywnego, pozbawionego emocji podejścia do sytuacji. Często stosowane są strategie związane z organizacją pracy: efektywne organizowanie czasu, wcześniejsze planowanie, ustalanie priorytetów, reorganizacja pracy, całkowite zagospodarowanie czasu. Nauczyciele korzystają ze wsparcia rodziny i najbliższych przyjaciół. Efekty przynosi też odseparowanie domu od pracy, zaangażowanie się w zajęcia pozaszkolne oraz zajęcia wymagające wysiłku.

Najmniej efektywne sposoby minimalizowania stresu to sięganie po alkohol, środki farmaceutyczne, a także ucieczka w chorobę. Decydują się na nie najczęściej osoby wyczerpane emocjonalnie, które próbują na chwilę zapomnieć

o problemie, oddalić go od siebie, zwłaszcza gdy inne sposoby zawiodły lub nie mogą być zastosowane. Niepokojący jest fakt, że wśród zbadanych 235 osób 29% przyznało się do regularnego spożywania alkoholu, 16,6% przyjmuje leki antydepresyjne, a 16% zażywa środki nasenne [Grzegorzewska 2006, s. 116–126]. Aż 33% badanych w ciągu ostatnich pięciu lat poważnie zastanawiało się nad zmianą zawodu. Motywacją do myślenia o zmianie pracy są niskie zarobki, stresująca atmosfera pracy, poczucie niedocenienia przez otoczenie, a zwłaszcza przez dyrektorów szkół, uczniów oraz ich rodziców. Do przyczyn, dla których nauczyciele powstrzymują się od rezygnacji z pracy w zawodzie należą: ryzyko finansowe, brak innych kwalifikacji, niestabilna sytuacja społeczno-ekonomiczna, lęk przed bezrobociem.

Zakończenie

W XX wieku ukształtowały się trzy główne strategie dalszego rozwoju instytucjonalizowanego kształcenia, a mianowicie: strategia descholaryzacji społeczeństwa, strategia szkoły alternatywnej i strategia szkoły ustawicznie doskonałej. Dwie pierwsze zostały odrzucone. Zwyciężyła koncepcja szkoły ustawicznie doskonałej poprzez reformy oświatowe oraz codzienne, kompetentne działania nauczycielskie. To właśnie nauczyciel jest kluczem do właściwego funkcjonowania systemu oświaty. Od jego kompetencji zależą w dużym stopniu efekty edukacji [Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2007, s. 7]. Jest sprawą oczywistą, że uprawianie tego zawodu zawsze związane było z koniecznością kształcenia ustawicznego. Jednak na przełomie wieków znacznie rozszerzył się zakres wymagań stawianych nauczycielom. Są to wymagania:

- 1) związane ze sposobem realizowania procesu dydaktycznego;
- 2) związane z planowaniem, a następnie ocenianiem osiągnięć uczniów, pracy własnej oraz działalności szkoły;
- 3) dotyczące komunikowania się ze współuczestnikami procesu edukacji;
- 4) wynikające z reform społecznych i wprowadzenia gospodarki rynkowej;
- 5) związane z postępowaniem nauki, techniki i zastosowaniem mediów w edukacji.

Zasygnalizowane tu wątki związane z kondycją i kwalifikacjami nauczycieli w uogólnionym wymiarze prowadzą do następujących wniosków:

1. W zreformowanej szkole ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone, dlatego szczególnego znaczenia nabrały kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły.

2. W warunkach gospodarki rynkowej konieczna jest edukacja dla przedsiębiorczości, która może być realizowana przez tworzenie przedsiębiorczych organizacji szkolnych, zdolnych do twórczego reagowania na pojawiające się potrzeby. Kształtowanie przedsiębiorczych jednostek oznacza rozwijanie w nich osobowości twórczych, gotowych do ponoszenia ryzyka i podejmowania inicjatyw, aktywnych, dynamicznych, zdolnych do jasnego komunikowania idei oraz prezentowania osiągnięć. Należy dodać, że taką osobowość powinien posiadać zarówno uczeń, jak i nauczyciel.

3. Szczególnie ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, związane ze sprawnym wykorzystywaniem w edukacji instrumentarium medialnego, ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności posługiwania się komputerem i jego oprogramowaniem. Nauczyciel powinien korzystać z Internetu, stosując wszystkie jego funkcje.

4. Problemem nauczycieli jest brak poczucia sprawstwa. Niezależnie od tego, jak oceniali reformę edukacji oraz kolejne ministerialne projekty byli zobowiązani do ich wdrażania. Poziom aktualnych kompetencji nie decydował o ewentualnym przesunięciu w czasie projektowanych zmian.

5. Jest sprawą oczywistą, że ustawiczne podnoszenie kwalifikacji zawodowych stanowi dodatkowe obciążenie finansowe nauczycieli. Jeśli ponadto uwzględnimy kategorię czasu, który poświęcają na studia podyplomowe, szkolenia i inne działania skierowane na dostosowanie się do aktualnych (dodajmy, że wciąż aktualizowanych) przepisów, spełniając jednocześnie obowiązki zawodowe i rodzinne, to w konsekwencji często obserwujemy u nich zjawisko przeciążenia, które wywołuje stres i sprawia, że nauczyciel zamiast satysfakcji zawodowej doświadcza stanów, które prowadzą do wypalenia zawodowego.

BIBLIOGRAFIA:

- Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, 2000, red. Z. Kwieciński, Warszawa.
- Człowiek i psychologia*, 2004, red. J. Rybacki, Bielsko-Biała.
- Dzierżowska I., Kalinowska M., 1999, *Mierzenie jakości pracy liceum. Poradnik*, Warszawa.
- Frączek A. Kofta M., 1982, *Frustracja i stres psychologiczny*, w: *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa.
- Goleman D., 1997, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Grzegorzewska M. K., 2006, *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków.
- Lazarus R. S., 1986, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 40–41.

- Ogińska-Bulik N., 2006, *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych*, Warszawa.
- Pielachowski J., 2005, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań.
- Potulicka E., 1996, *Nowa prawica a edukacja*, cz. II, Poznań-Toruń.
- Reykowski J., 1966, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa.
- Siek S., 1989, *Walka ze stresem*, Warszawa.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., 2007, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań.
- Suchodolski B., 1990, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa.
- Szymański M. J., 2001, *Kryzys i zmiana*, Kraków.
- Tomaszewski T., 1984, *Ślady i wzorce*, Warszawa.
- Witkowski L., 2000, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń.
- Wojnar I., 2000, *Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 23.

Summary

At the turn of the centuries the range of requirements imposed on teachers was extended significantly. These requirements are connected with the manner of the execution of the didactic process; planning, and then evaluating pupils' achievements, self-work and the activity of school; they also concern communication with participants of the education process, resulting from social reforms and the introductions of market economy, advances in science, technology and the use of media in education. The most current list of a teacher's competences was developed by Waclaw Strykowski, who distinguished ten groups of competence: essential competences, psychological-pedagogic competences, diagnostic competences connected with the cognition of pupils, competences in the domain of planning and designing school activities, didactic-methodical competences, communicative competences, media and technical competences, competences connected with the control and assessment of achievements of pupils and with the qualitative measurement of school work, competences related to designing and assessment of syllabuses and school handbooks, self-educational competences connected with professional development.