Eunika Baron-Polańczyk

Desygnaty kompetencji zawodowych nauczycieli

Problemy Profesjologii nr 2, 85-100

2007

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Eunika Baron-Polańczyk

Desygnaty kompetencji zawodowych nauczycieli

Streszczenie

Artykuł rozpatruje desygnaty kompetencji zawodowych nauczycieli i podejmuje dyskusję w następujących obszarach tematycznych: 1) eksplikacja terminu kompetencje; 2) różnorodność klasyfikacji kompetencji nauczycielskich; 3) przejawy kompetencji zawodowych nauczycieli. Wskazano na złożoność i wielowymiarowość kompetencji jako dyspozycji osobowościowych oraz na nowe zadania zawodowe w obszarze nauczycielskich kompetencji.

REFERENTS OF THE PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

Summary

The article considers referents of the professional competences of teachers and undertakes the discussion in the following subject fields: 1) explanation of the competences term; 2) the variety of the classification of teacher's competences; 3) indications of the professional competences of teachers. One evidenced the complexity and the multidimensionality of the competences as the individualistic dispositions and the new professional assignments in the area of teacher's competences.

Wstęp

W dyskusjach wskazujących na wymagania zawodowe stawiane współczesnym nauczycielom podkreśla się, że zmiany społeczno-polityczne, ekonomiczne oraz kulturowe sprawiają, iż zachodzi potrzeba określenia nowego miejsca nauczyciela w systemie edukacyjnym. W okresie realizowanej reformy szkolnej coraz wyraźniej zaznacza się, że nie jest możliwe osiągnięcie poważnych zmian jakościowych w polskim systemie edukacji bez wprowadzenia zmian w pracy nauczyciela. Nie są one możliwe bez przemian w kompetencjach nauczyciela-wychowawcy. Od współczesnego nauczyciela wymaga się, by przestał być oświeconym człowiekiem, a stał się mistrzem, czy jak to określił Henry A. Giroux, transformatywnym intelektualistą[1]. Zatem proces budowy społeczeństwa informacyjnego ku społeczeństwu wie-

[1] Zob.: E. Kozioł, E. Kobyłecka (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2002, s. 7; D. Waloszek, *Nauczy-*

dzy stawia przed dzisiejszym nauczycielem, głównym animatorem procesu kształcenia, nowe wyzwania. Nauczyciel, podejmując podmiotową aktywność zawodową w nowej, zreformowanej szkole musi być wyposażony w bogaty zasób wiadomości i umiejętności oraz być otwartym na nową wiedzę w toku samokształcenia. Wymagania w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli – jako podstawa ich przygotowania do sprawowania funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych – są określane przez standardy kompetencji zawodowych[2]. To właśnie standardy przygotowania nauczycieli wytyczają między innymi kierunki profesjonalnego rozwoju konkretyzując nowe zadania zawodowe w obszarze nauczycielskich kompetencji.

Eksplikacja terminu kompetencje

W literaturze przedmiotu, traktującej o kompetencjach nauczycieli, funkcjonuje wiele definicji pojęcia „kompetencja", czy też „kompetencje" (określenia te często stosowane bywają zamiennie)[3]. W rozważaniach nad zawodem nauczycielskim to wyrażenie jest coraz powszechniej stosowane – stając się pojęciem wieloznacznym, którym można się posłużyć dla wyrażenia antycypowanych rezultatów społecznej działalności. Maria Czerepaniak-Walczak mówi o „magicznym słowie kompetencje"[4], a Maria Dudzikowa stwierdza, że kompetencja w nauce nabiera charakteru swoistego paradygmatu, mającego znaczenie „empiryczne, eksplikacyjne i predyktywne, szczególnie nośnego przy rozpatrywaniu zjawiska podmiotowości człowieka i jego adaptacji w różnych okresach cyklu życia czy, mówiąc najogólniej – funkcjonowaniu w rozmaitych dziedzinach życia indywidualnego i zbiorowego"[5]. We współczesnym języku termin „kompetencja" często pełni rolę „słowa-klucza" stając się atrakcyjnym w opisywaniu, projektowaniu i wyjaśnianiu wielu aspektów ludzkiej działalności[6].

---

ciel. Człowiek. Profesjonalista, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2003, s. 95.

[2] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń 1998, s. 214.

[3] Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2006, s. 183-197.

[4] M. Czerepaniak-Walczak, *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny" 1997, t. 20, s. 32.

[5] M. Dudzikowa, *Kompetencje autokreatywne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 204.

[6] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencja. Słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji?*, „Neodidagmata" 1999, nr 24.

Termin „kompetencja" oznacza właściwość, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji, albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności. Z kolei pojęcie „kompetencyjny" dotyczy zakresu uprawnień. „Kompetentny" to uprawniony do działania, decydowania; mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen; autorytatywny, miarodajny. Z etymologicznego punktu widzenia, termin „kompetencja" pochodzący z języka łacińskiego – *competentia* – oznacza odpowiedniość; zgodność, od *competere* – schodzić się; zgadzać się; nadawać się; współzawodniczyć (z kim)[7].

Prezentowane rozumienie kompetencji dotyczy pełnomocnictwa i uprawnień do działania struktur organizacyjnych, stanowiąc typ kompetencji instrumentalnej (instytucjonalnej). Drugi przypadek wykorzystywania pojęcia „kompetencja" związany jest z kategoriami podmiotowych dyspozycji, sprawności, umiejętności czy też zdolności[8]. W tym względzie definicje „kompetencji" w literaturze przedmiotu można pogrupować, po dokonaniu analizy porównawczej zakresu ich treści, wyodrębniając trzy obszary[9]. Pierwsza grupa zawiera definicje, które wzbogacają rozumienie kompetencji jako dyspozycji – której istoty nie można sprowadzić do aspektu instrumentalnego, lecz należy wiązać ją z komponentem emocjonalno-normatywnym, wyrażającym pozytywny, akceptujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji lub problemu, wyrażający się w gotowości i chęci do działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji. Za powyższym rozumieniem kompetencji opowiada się na przykład M. Dudzikowa, która proponuje następującą definicję kompetencji autokreacyjnych: „[...] kompetencja to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami"[10]. Grupa druga obejmuje definicje, które można określić jako integratywne, kompleksowe – traktują kompetencje jako dyspozycje wielce złożone, stanowiące wypadkową (splot, kompozycję) wiedzy, umiejętności, postaw i motywacji, emocji, wartościowania. Jako reprezentatywne uznać tu można stanowisko Davida Leata, według którego „kompetencja jako struktura

---

[7] W. Kopaliński, *Słownik języka polskiego i zwrotów obcojęzycznych*, Onet.pl SA, Bielsko-Biała 2002. Pod hasłem „kompetencja" czytamy również: „w teorii intuicyjna wiedza o języku, jaką rozporządza każdy mówiący w języku ojczystym od 6-8 roku życia, umożliwiająca mu poprawne wysławianie się i odróżnianie zdań prawidłowych od nieprawidłowych". *Ibidem.*

[8] U. Jakubowska, *Wokół pojęcia kompetencja społeczna – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny" 1996, nr 3-4.

[9] K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Redakcja Wydaw. Humanistyczno-Społecznych UZ, Zielona Góra 2002, s. 12-13.

[10] M. Dudzikowa, *op. cit.*, s. 206.

dynamiczna jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań"[11]. Stanisław Dylak w tym względzie mówi o kompetencjach nauczycielskich jako o zbiorze wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji nałożonych zadań[12]. Trzecią grupę stanowią definicje, które mają charakter instrumentalny, bazujące na takich pojęciach jak: umiejętność, sprawność, zdolność – z zastrzeżeniem, że chodzi o sprawność wyższego rzędu, złożoną, predysponującą jednostkę do skutecznego wykonania określonych zadań, rozwiązania problemów, pokonania trudności. Do tego typu możemy zaliczyć następujące definicje kompetencji: 1) „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, rozwinięte sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami" (David Fontana[13]); 2) „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie" (Henry O. Jenkins[14]); 3) „osiągnięcie określonych standardów w obrębie danej praktyki" (David Carr[15]). Przytoczone przykłady są definicjami prostymi, najpowszechniej stosowanymi we współczesnej nauce o rozwoju i wychowaniu.

M. Czerepaniak-Walczak twierdzi, że bardziej kompleksowe definicje wskazują na najważniejsze cechy, właściwości osoby, szczególnie motywy, sprawności, aspekt obrazu własnej osoby, albo jej roli społecznej[16]. Poddawane są operacjonalizacji, poprzez sprowadzanie ich do postaci obserwowalnych i mierzalnych dyspozycji człowieka. Ze względu na wskazywanie poziomów tej właściwości, w poszczególnych dziedzinach ludzkiej aktywności wyznacza się standardy kompetencji, które uznaje się za miarę odpowiedzialności człowieka i przewidywania jego efektywności. Zatem sprawność jest kompetencją, gdy jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach. Autorka wyjaśnia: „gdy ktoś może wykonać pewne zadanie, mówimy, że posiada sprawność. Gdy ktoś może wykonać to zadanie w danych warunkach (czasie, liczbie i tym podobne) wówczas mówimy, że ujawnia własne kompetencje"[17]. Dalej kompetencję definiuje w następujący sposób: „[...] kompetencja podmiotu jest to jego szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie

---

[11] Zob.: S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 37.

[12] S. Dylak, *op. cit.*, s. 37.

[13] D. Fontana, *Psychology for Teachers*, zob. w: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Naukowe US, Szczecin 1994, s. 134.

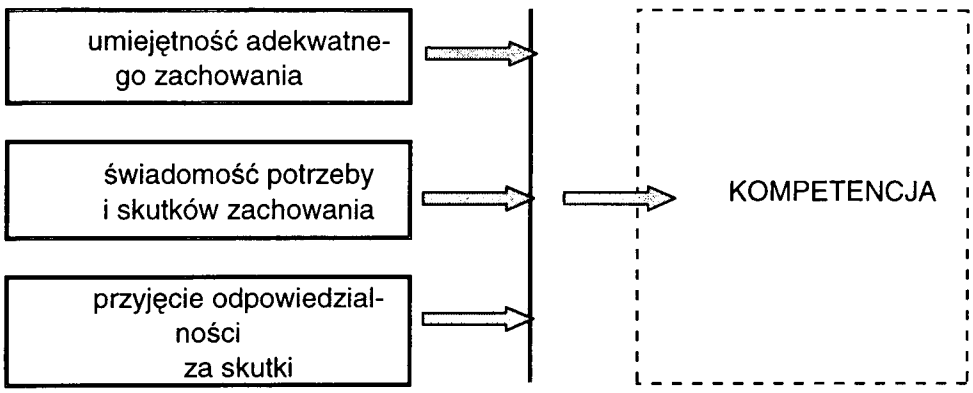
[14] H.O. Jenkins, *Getting it Right. A Handbook for Successful School Leadership*, zob. w: M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, s. 134.

[15] Zob.: S. Dylak, *op. cit.*, s. 36.

[16] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, s. 134.

[17] *Ibidem*, s. 135.

odpowiedzialności za nie."[18] Wówczas generalną strukturę tej właściwości podmiotu można przedstawić schematycznie (rys. 1). Taki też sposób rozumienia pojęcia „kompetencja" przyjęła autorka, analizując aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, podkreślając jednocześnie integralność wymienionych komponentów[19]. Definicja ta zawiera zarówno prakseologiczne podstawy zawodowej aktywności nauczyciela, jak i aksjologiczne konteksty refleksji pedagogicznej. Wyodrębnienie tych dwóch obszarów kompetencji wydaje się być w pełni uzasadnione, przede wszystkim w perspektywie działań praktycznych.



Rys. 1. Struktura kompetencji [M. Czerepaniak-Walczak[20]]

Powyższe ustalenia są ważne, ponieważ można wykonywać zadania na określonym przez społeczne standardy poziomie (być dobrym „rzemieślnikiem", posiadać formalne kwalifikacje) i jednocześnie nie dokonywać profesjonalnego osądu własnego działania w kontekście zawodowej praktyki (nie przejawiać zawodowej refleksji w działaniu i nad działaniem[21]).

Istotne jest także zwrócenie uwagi na zróżnicowanie pojęć „kompetencja" (liczba pojedyncza) i „kompetencje" (liczba mnoga) – pojęć, które bardzo często stosowane są zamiennie. D. Carr dokonując interpretacji tych terminów wyjaśnia, że: „kompetencje" (węższe znaczenie tego pojęcia) jako termin funkcjonuje w sensie dyspozycjonalnym i określa wyuczalny zestaw umiejętności, sprawności i zwyczajów; „kompetencja" (szersze znaczenie tego pojęcia) nadaje szeroką i holistycz-

[18] *Ibidem*, s. 137.

[19] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydaw. Edytor, Toruń 1997, s. 6-8.

[20] Eadem, *Między dostosowaniem...*, s. 137.

[21] *Ibidem*, s. 13.

ną zdolność dokonywania osądu, który przebiega spontanicznie i rozmyślnie, a także uwzględnia wiedzę racjonalną oraz osobiste rozumienie[22].

Uwzględniając zaproponowany przez D. Carra kontekst, termin „kompetencje" ujmowany jest w kategoriach pojedynczych, wyuczalnych dyspozycji jednostki (dających się zoperacjonalizować), które orzekają o świadomym demonstrowaniu zdolności do wykonywania zadań na określonym poziomie, jak również są odbiciem umiejętności rozwiązywania instrumentalnych i życiowych problemów. Z kolei kategoria „kompetencja" jest refleksyjnym, szeroko uzasadnionym i pełnym wiedzy działaniem, a jej komponentani są zdolności, umiejętności, sprawności, wiedza przedmiotowa, postawy i gotowość do współpracy z innymi profesjonalistami. Kompetencja stanowi integrację myślenia i krytycznej refleksji determinując odpowiednie ustosunkowanie się do kontekstu działaniowego, świadomość moralną i profesjonalny osąd. Interpretacja pojęcia kompetencji, jako świadomie demonstrowanej wiedzy w określonych sytuacjach zadaniowych stanowi warunek wstępny do świadomie podejmowanych działań wznoszenia się na poziom refleksyjnych rozmyślań (kompetencja), lecz nie przesądza o ich zaistnieniu. Można bowiem posiadać wysokie kompetencje w zakresie wykonywanej profesji (na przykład wysoki poziom przygotowania specjalistycznego – co stanowi o podejściu instrumentalnym), nie jest to jednak równoznaczne z moralnym namysłem w obszarze celowo podejmowanej profesjonalnej aktywności[23]. Z tego właśnie powodu „kompetencja" i „kompetencje" powinny ze sobą współwystępować i wzajemnie się warunkować.

W świetle literatury przedmiotu, analizowanej pod kątem właściwości kompetencji jako swoistych dyspozycji osobowościowych, można zarysować ich charakterystykę[24]. Wśród znamiennych cech wyróżnia się co następuje: 1) kompetencje to kategoria podmiotowa, gdyż związane są z dyspozycjami jednostki lub grupy osób, (ważne jest określenie, czyje kompetencje nas interesują); 2) kompetencje mają ograniczony zasięg przedmiotowy i społeczny, wskazują na to, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane; 3) kompetencje należą do dyspozycji wyuczalnych, które jednostka może nabyć w toku interakcji edukacyjnych, a także przez wykorzystywanie swojego życiowego doświadczenia; 4) proces nabywania kompetencji zachodzi zawsze w określonym kontekście, odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danej instytucji bądź środowiska; 5) kompetencje mają charakter dynamiczny, podlegają przeobrażeniom w toku życia jednostki, dokonuje się

---

[22] D. Carr, *Questions of Competence*, „British Journal of Educational Studies", zob. w: B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998, s. 143, 144.

[23] *Ibidem*, s. 29.

[24] M. Dudzikowa, *op. cit.*, s. 205; M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, s. 137-142.

ich rozwój, restrukturyzacja, ograniczenie bądź integracja[25]; 6) przypuszczalną cechą kompetencji jest ich generatywność i transferowność, czyli możliwość przenoszenia aktywności jednostki na inne dziedziny i tworzenia się nowych kompetencji; 7) kompetencje są kategorią obserwowalną, ponieważ są dostrzegalne za pomocą wybranych wskaźników[26].

M. Czerepaniak-Walczak wskazuje na potrzebę analizowania kategorii kompetencji w kontekście trzech typów racjonalności: 1) instrumentalnej – odzwierciedlającej kompetencje wyrażające się w umiejętnym, efektywnym posługiwaniu się danymi środkami, w celu osiągnięcia standardowych rezultatów. Ten typ kompetencji związany jest z przyjęciem i respektowaniem empirycznie uzasadnionych reguł postępowania w określonych kontekstach zadaniowych; 2) praktycznej – ujawniającej kompetencje w zakresie praktycznej aktywności podmiotu. Działania te są wynikiem przyjęcia i akceptowania uzasadnionych norm, które są wynikiem umowy i uzgodnień społecznych; 3) emancypacyjnej – ukazującej kompetencje polegające na refleksyjnym i krytycznym osądzie. Ten typ kompetencji, w świetle racjonalności emancypacyjnej, staje się sprawnością, umiejętnością tworzenia i weryfikowania własnych opinii, sądów i ocen w trakcie dialogu, w innowacjach i odważnych wyborach oraz uwalnianiu się od ograniczeń i stereotypów w myśleniu i działaniu[27].

Różnorodność klasyfikacji kompetencji nauczycielskich

Kompetencje zawodowe nauczycieli wiążą się ściśle z filozofią wychowania, przyrostem wiedzy i środków informacji oraz celami edukacji. Stanowią je posiadanie i rozwijanie wiadomości, umiejętności oraz postaw i doświadczeń, w celu efektywnego wypełniania różnych funkcji i zadań zawodowych, wynikających z określonej koncepcji i programu rozwoju edukacji, a realizowanych na poziomie zgodnym ze standardami zawodowymi[28]. Kompetencje zawodowe nauczycieli ulegają zmianom i rozwojowi. W literaturze przedmiotu, podobnie jak o wielości definicji pojęcia „kompetencji", możemy mówić o różnorodności klasyfikacji kompetencji nauczycielskich. Oparte są one na różnych przesłankach, którymi kierują się ich autorzy mówiąc o istocie zawodu nauczycielskiego, specyficznych jego właściwościach

---

[25] L. Korporowicz, *Ucieczka od fenomenu*, [w:] T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1989, s. 142.

[26] M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem...*, s. 141.

[27] Eadem, *Aspekty i źródła...*, s. 6-8.

[28] C. Banach, *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Wydaw. PR, Radom 2001, s. 12; B. Pietrulewicz, J. Janiga, *Podstawy zawodoznawstwa*, Instytut ETI, Zielona Góra 2004, s. 72-75.

i zadaniach. Stosowane przez poszczególnych autorów odmienne kryteria podziału prowadzą do wyodrębnienia różnych zespołów czy „wiązek" kompetencji nauczycieli[29].

Jedną z wielu prób klasyfikacji kompetencji zawodowych nauczyciela podejmuje S. Dylak, który jako kryterium ich podziału stosuje profil zawodowy nauczyciela. W zależności od tego, w jakim stopniu poszczególne kompetencje są niezbędne do skutecznej realizacji zadań edukacyjnych, autor wyróżnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela: 1) kompetencje bazowe – pozwalające nauczycielowi na porozumienie się z dziećmi i współpracownikami, przyswajanie i przestrzeganie określonych zasad etycznych i tym podobne; 2) kompetencje konieczne – bez których osoba sprawująca zawód nauczyciela nie mogłaby pracować konstruktywnie; 3) kompetencje pożądane – które mogą, lecz nie muszą się znajdować w profilu zawodowym danego nauczyciela, choć z pewnych względów ich posiadanie może być pomocne[30].

Koncentrując się na kompetencjach koniecznych S. Dylak traktuje je jako kompetencje warsztatowe, które przynależą do sfery sprawnościowej, a nie aksjologicznej. W ten sposób pozostają one względnie niezależne od uwarunkowań osobowościowych i ideologicznych, nabywając dzięki temu cech uniwersalności i wyuczalności. W swoich rozważaniach autor za punkt wyjścia przyjmuje założenie, że nauczyciel to: animator procesu kształcenia i intelektualista dokonujący samodzielnych wyborów, twórca osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej, sprawca pożądanych efektów kształcenia. Do specyfiki zawodu nauczycielskiego zalicza to, że nieustanna interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie stanowią podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty[31]. Biorąc pod uwagę powyższe założenia autor wyodrębnia trzy rodzaje koniecznych kompetencji: 1) kompetencje interpretacyjne – które rozpatrywać można w aspekcie wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej, wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Sprawiają, że nauczyciel przygotowany jest do krytycznej refleksji i wnioskowania, co może mu zapewnić zawsze trafny wybór odpowiednich zachowań; 2) kompetencje autokreacyjne – których podstawą jest samowiedza, świadomość relacji łączących nauczyciela z innymi podmiotami oraz postawa badawcza, pytająca. Pozwalają one nauczycielowi tworzyć samego siebie, być kreatorem własnej sylwetki zawodowej; 3) kompetencje realizacyjne – które obejmują szeroki wachlarz umiejętności nauczyciela o różnorodnym charakterze, zróżnicowanym poziomie zorganizowania, odniesione do różnych uczestników sytuacji edukacyjnych. Decydują o możliwości realizacji przez nauczyciela zadań edukacyjnych w szkole. Wszystkie trzy rodzaje kompetencji są łączone poprzez aktywną postawę podmiotu uczenia się, polegającą przede wszystkim na wytwarzaniu informacji i

[29] K. Stech, *Kompetencje zawodowe...*, s. 15.
[30] S. Dylak, *op. cit.*, s. 37.
[31] *Ibidem*, s. 37-38.

tworzeniu struktur wiedzy na podstawie bezpośredniego kontaktu z rzeczywistością (z praktyką)[32].

Nader często wykorzystywana w rozważaniach pedagogicznych, podejmujących problematykę pedeutologiczną, jest koncepcja Roberta Kwaśnicy, która cieszy się ugruntowaną pozycją w tym względzie. Autor zakłada, że do wykonywania zawodu nauczycielskiego niezbędne są dwa rodzaje wiedzy: praktyczno-moralna i techniczna, co z kolei pozwala wyróżnić dwie podstawowe grupy kompetencji nauczycielskich. Są to: 1) kompetencje praktyczno-moralne – interpretacyjne, moralne, komunikacyjne; 2) kompetencje techniczne – postulacyjne (normatywne), metodyczne, realizacyjne[33]. Autor skupiając uwagę na kompetencjach interpretacyjnych i realizacyjnych, wskazuje na ich wzajemną współzależność z jednoczesnym podkreśleniem nadrzędności kompetencji interpretacyjnych. Jest to uzasadnione – zdaniem autora – swoistością zawodu nauczycielskiego, którego nie można sprowadzić do zamkniętego systemu zasad, metod, technik działania. Bazę dla kompetencji realizacyjnych stanowią kompetencje interpretacyjne, od których zależy zdolność rozumienia sytuacji edukacyjnych, refleksja nad ich prawomocnością, uwarunkowaniami i skutecznością. Bez nich, w oderwaniu od umiejętności refleksyjnego doświadczania sytuacji ucznia, umiejętności wykonawcze mogą stać się narzędziem zagrażającym rozwojowi jednostki i społeczeństwa, zabiegiem socjotechnicznym (manipulowanie i sterowanie), a nie środkiem wychowania[34].

Jarosław Michalski wyodrębnia zespół nauczycielskich kompetencji uwzględniając rozwój jego „warsztatu zawodowego", rozumianego jako „stopień niezależności funkcjonalnej w organizowaniu i doskonaleniu pracy dydaktyczno-wychowawczej, który wynika z dwóch zasadniczych przesłanek: świadomości bycia nauczycielem i świadomości potrzeby ciągłego uczenia się"[35]. Według autora, dla nauczycielskiego warsztatu pracy niezbędny jest następujący zespół kompetencji: 1) kompetencje komunikacyjne (po co spotykamy się w szkole?); 2) kompetencje wychowawcze (jaki jest mój wysiłek w tworzeniu humanizacji oddziaływań na uczniów?); 3) kompetencje metodyczne (jak i czego nauczam uczniów, czemu nie inaczej?); 4) kompetencje pragmatyczne (czy wspólne działania z uczniami łączą się z intelektualizacją); 5) kompetencje kulturowe (w czym wyraża się moja kultura pedagogiczna i ogólna?); 6) kompetencje transpozycyjne

---

[32] *Ibidem*, s. 38-42.

[33] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 298-301; Idem, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne", t. 61, Wrocław 1995.

[34] Idem, *Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii poznania*, UMK Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990, s. 299-300.

[35] J. Michalski, *Warsztat zawodowy nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 5, s. 44.

(czy i jak jestem przygotowany do zmieniających się warunków, mając określone dyspozycje?); 7) kompetencje krytyczne (co trzeba zmienić w wykonywanej pracy, co dopracować, jakimi drogami to osiągnąć?); 8) kompetencje organizacyjne (jak określam sprawność organizacyjną swojej pracy?)[36].

M. Czerepaniak-Walczak klasyfikuje kompetencje nauczycielskie w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej, biorąc pod uwagę warstwę pracy edukacyjnej nauczyciela, to znaczy podmiot, wobec którego uruchamiana jest interakcja wychowawcza. Na tej podstawie autorka wskazuje na trzy warstwy kompetencji nauczyciela: 1) kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą – które wynikają z podstawowego zadania nauczyciela jakim jest kształcenie i wychowywanie młodzieży. Ich posiadanie pozwala, zgodnie z postulatami pedagogiki emancypacyjnej, na uwalnianie się uczniów od ograniczeń, osiąganie należnych im praw oraz sensowne z nich korzystanie; 2) kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły – które wynikają z potrzeby współdziałania nauczyciela z innymi wychowawcami swoich uczniów, poszanowania ich prawa do realizowania swoich zamierzeń oraz uwalniania się w kontakcie z nimi od przesądów i stereotypów; 3) kompetencje w warstwie pracy nad sobą – które wynikają z potrzeby ciągłego doskonalenia się nauczyciela, podnoszenia swojej wiedzy i sprawności zawodowej. W obrębie poszczególnych kompetencji, rozpatrywanych z pozycji pedagogiki emancypacyjnej, autorka wyodrębnia kompetencje szczegółowe (ośrodkowe), których układ wyznacza zakres danej grupy kompetencji. Posiadanie przez nauczyciela tych kompetencji stanowi warunek sprzyjający rozwojowi ucznia, jego samodzielności, indywidualności oraz poczucia własnej tożsamości i podmiotowości[37].

Reforma systemu edukacyjnego w Polsce sprawia, że kompetencje nauczycielskie rozpatrywane są również z punktu widzenia potrzeby i przedmiotu oceniania nauczyciela. Od wielu lat trwają dyskusje, w których ścierają się różne poglądy na ten temat, i które zmieniają spojrzenie na ten problem. Przykładem nowego podejścia w tym zakresie jest propozycja Juliana P. Sawińskiego, zakładająca by proces ewaluacji nauczyciela, analogicznie jak ocenianie ucznia, skoncentrowany był na jego kompetencjach. Autor przenosi sprawności kluczowe ucznia na poziom kompetencji nauczyciela i wskazuje na osiem kluczowych nauczycielskich kompetencji: 1) ustawiczne uczenie się i doskonalenie zawodowe; 2) skuteczne porozumiewanie się z ludźmi, a szczególnie z uczniami i rodzicami; 3) efektywne współdziałanie w zespole uczniów i nauczycieli; 4) rozwiązywanie dydaktycznych i wychowawczych problemów w sposób twórczy; 5) samodzielne poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł o edukacji szkolnej i informacji z wybranego przedmiotu; 6) stosowanie w praktyce szkolnej zdobyczy

---

[36] *Ibidem*, s. 44.

[37] M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydaw. UW, Białystok 1994, s. 53-61.

wiedzy i gromadzenie doświadczeń; 7) rozwijanie myślenia pedagogicznego i innowacyjnego oraz zainteresowań osobistych i zawodowych; 8) rozwiązywanie konfliktów i problemów edukacyjnych w klasie i szkole[38].

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, poświęconym wymaganiom w zakresie wykształcenia zawodowego nauczycieli, przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych[39]. W koncepcji tej przyjęto szeroki zakres kompetencji kluczowych, jako warunku przygotowania do pełnienia roli zawodowej nauczyciela, zaproponowanych w dwóch wersjach. W pierwszej wersji jako podstawę przygotowania zawodowego nauczycieli przyjęto dwie kategorie kompetencji: 1) kompetencje osobowościowe, które z uwagi na charakter pracy nauczyciela stanowią o uprawomocnieniu etycznych działań nauczyciela. W ich zakres włączono kompetencje: moralne, interpretacyjne, komunikacyjne; 2) kompetencje dydaktyczno-wychowawcze, które decydują o instrumentalnej efektywności działania nauczyciela. Zaliczono do nich kompetencje: projekcyjne, realizacyjne, ewaluacyjne. W wersji drugiej projektu za kluczowe uznano kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne i moralne. W tym układzie kompetencjom moralnym nadano rangę nadrzędną, ponieważ legitymują etycznie pracę nauczycielską, a pozostałe podlegając im, decydują o sprawności działań nauczyciela[40].

Przejawy kompetencji zawodowych nauczycieli

W obowiązujących standardach kształcenia nauczycieli[41] czytamy, że przygotowanie zawodowe nauczyciela powinno prowadzić do nabycia niezbędnych kompetencji w następujących zakresach: 1) dydaktycznym; 2) wychowawczym i społecznym, związanych z umiejętnością rozpoznawania potrzeb ucznia, zdolnością do współpracy w różnorodnych relacjach międzyludzkich; 3) kreatywnym, wyrażającym się zdolnością do samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu ze zdolnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością; 4) prakseologicznym, wyrażającym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych; 5) komunikacyjnym,

---

[38] J.P. Sawiński, *Oceniać kompetencje?*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 8, s. 17-18.

[39] *Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli* oprac. przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli, przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN 13 listopada 1997 r. w Warszawie; zob.: K. Denek, *op. cit.*, s. 217.

[40] K. Stech, *Kompetencje zawodowe...*, s. 17-18.

[41] Zob.: *Wymagane umiejętności*, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, projekt z 14 lipca 2003 r., http://www.eduinfo.pl [9.04.2004]; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, DzU z 22 września 2004 r., http://www.abc.com.pl/serwis/du/2004/2110.htm [7.01.2008].

wyrażającym się skutecznością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych, a ponadto znajomością przynajmniej jednego języka obcego w stopniu zaawansowanym; 6) informacyjno-medialnym, wyrażającym się umiejętnością korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych i zastosowania ich w nauczaniu. W czym wyrażają się i jak się przejawiają owe kompetencje opisuje między innymi Kazimierz Denek[42].

Kompetencje prakseologiczne wyrażają się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i oceny procesów edukacyjnych. Przejawiają się one, gdy nauczyciel umie: opracować ogólną koncepcję pracy z klasą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami; rozpoznać wyjściowy stan wiedzy ucznia oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości; zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i wychowania, zaprogramować treści kształcenia dla ich osiągnięcia; posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego, w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów na lekcji – dobierając je odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia; uruchomić i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju; opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami i środkami poznania, kontroli, analizy i osiągnięć szkolnych ucznia; zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości; ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaproponować formy ich likwidacji; rozpoznać typowe formy zaburzeń rozwoju (nerwica, agresywność, używanie środków odurzających) i skierować ucznia po odpowiednią formę pomocy; dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę; zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Wyróżnikiem kompetencji komunikacyjnych jest skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. O nauczycielu, który dysponuje kompetencjami komunikacyjnymi mówimy wówczas, gdy posiada on wiedzę (o komunikowaniu interpersonalnym), umiejętność (słuchania wychowanków i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi) i potrafi: myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u swoich wychowanków; umie wykorzystać rozmaite techniki dyskursywne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się edukacyjnym; komunikować uczucia i uczyć innych tej sztuki; rozumiejąco akceptować zróżnicowanie kodu językowego swoich wychowanków i je wykorzystać w rozwoju dziecka; wzbudzać wrażliwość językową wychowanków odsłaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się; dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości. Ponadto doskonali poprawność i czytelność zachowań językowych (etyka mowy).

Kompetencje współdziałania przejawiają się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela. Przejawia je nauczy-

---

[42] Zob.: K. Denek, *op. cit.*, s. 214.

ciel, gdy: rozumie (związki między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w klasie szkolnej); preferuje (reguły odpowiedzialności nad normami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich i umie działać zgodnie z tą preferencją) oraz potrafi rozwiązać sytuacje konfliktowe przez negocjowanie i kompromis; wyzwala i spożytkowuje inicjatywę wychowanków dla procesów rozwojowych w klasie szkolnej; satysfakcjonuje wychowanka doceniając jego możliwości podmiotowe i ukierunkowuje je na uczenie się we współpracy; nawiązuje i umie podtrzymywać kontakt z wychowankiem stosując różne techniki (na przykład preferuje komunikowanie uczuć nad komunikowaniem ocen); opracowuje i wdraża autorską koncepcję kształcenia integracyjnego; potrafi kształtować postawy społeczne swoich uczniów.

Przejawem kompetencji kreatywnych jest innowacyjność i niestandardowości działań. Mówimy, że nauczyciel posiada je wtedy, gdy zna (swoistość działania pedagogicznego, jako działania niestandardowego) i umie: uzasadnić preferencję działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania; działać zgodnie z tą profesją; wyzwalać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych; posłużyć się technikami badawczymi w rozpoznawaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej; myśleć krytycznie i potrafi stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów; posłużyć się technikami twórczego rozwiązywania problemów; działać na rzecz zwiększenia zakresu autonomii zawodowej podmiotów edukacyjnych.

Kompetencje moralne ujawniają się wówczas, gdy nauczyciel: posiada zdolność do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego; zna własne powinności etyczne wobec podmiotów wychowania i pragnie sprostać ich wymaganiom w praktyce oraz potrafi myśleć i działać preferencyjnie dla dobra wychowanków; stawiać sobie pytania o granice: prawomocności etycznej działania zawodowego, współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i nauczycielskiego sprawstwa.

Kompetencje informatyczne[43] wyrażają się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji. Przejawia je nauczyciel, który zna język obcy i „język komputera" oraz potrafi wykorzystać technologię informacyjną do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się (np. umie korzystać z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej); tworzyć własne programy edukacyjne i udostępniać je w sieci[44].

---

[43] W literaturze przedmiotu określane również jako kompetencje informatyczno-medialne, wyrażające się umiejętnością wykorzystywania technologii informatycznej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesów dydaktyczno-wychowawczych. Zob.: C. Banach, *op. cit.*, s. 13.

[44] K. Denek, *O nowy kształt...*, s. 215-217.

Należy w tym miejscu podkreślić, że standardy przygotowania zawodowego wskazują współczesnemu nauczycielowi na konieczność przyjęcia odpowiedzialności za własny rozwój i doskonalenie się we wszystkich wskazanych obszarach kompetencyjnych.

Zakończenie

Wskazania obejmujące istotę i właściwości kompetencji oraz dokonany selektywny przegląd kompetencji nauczycielskich ukazują złożoność i wielowymiarowość kompetencji jako dyspozycji osobowościowych. Z kolei różnorodne kryteria ich wyodrębniania wskazują na niekończącą się i trudną do ograniczenia liczbę odmian kompetencji nauczycielskich. Wiele z nich stanowi przedmiot osobnych zainteresowań i badań naukowych, wnikliwych analiz i twórczej refleksji. Ze względu na fakt, iż kompetencje zawodowe ulegają zmianom i rozwojowi, podejmowanie przez nauczycieli ciągle nowe zadania zawodowe mają swoją wartość i wymiar w kontekście całożyciowego rozwoju zawodowego. Teoretycy i praktycy są zgodni co do stanowiska, że rozwój zawodowy człowieka stanowi „nieodzowną cześć składową ogólnie rozumianego rozwoju człowieka [...] Jest natomiast odwieczny problem nieustannego doskonalenia i wzbogacania tegoż rozwoju"[45]. Dlatego też niezwykle istotne jest prowadzenie badań środowiskowych nad kompetencjami zawodowymi nauczycieli celem wytyczania kierunków i sposobów ich ustawicznego podnoszenia[46].

Rec. B. Pietrulewicz

Bibliografia

1. Banach C., *Edukacja nauczycielska dla reformy i rozwoju edukacji w Polsce*, [w:] E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej*, Wydaw. PR, Radom 2001.
2. Baron-Polańczyk E., Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2007.
3. Baron-Polańczyk E., *Multimedialne materiały dydaktyczne. Projektowanie i wykorzystywanie w edukacji techniczno-informatycznej*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2006.

[45] Z. Wiatrowski, *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1, s. 33.

[46] Zob.: E. Baron-Polańczyk, *Multimedialne materiały dydaktyczne w edukacji techniczno-informatycznej w szkole podstawowej i gimnazjum. Raport z badań*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2007.

4. Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydaw. Edytor, Toruń 1997.
5. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydaw. UW, Białystok 1994.
6. Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja. Słowo kluczowe czy „wytrych" w edukacji?*, „Neodidagmata" 1999, nr 24.
7. Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydaw. Naukowe US, Szczecin 1994.
8. Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny" 1997, t. 20.
9. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.
10. Dudzikowa M., *Kompetencje autokreatywne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] H. Kwiatkowska (red.) *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.
11. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 1995.
12. Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.
13. Jakubowska U., *Wokół pojęcia kompetencja społeczna – ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny" 1996, nr 3-4.
14. Korporowicz L., *Ucieczka od fenomenu*, [w:] T. Kostyrko, A. Szpociński, *Kultura artystyczna a kompetencje kulturowe*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1989.
15. Kozioł E., Kobyłecka E. (red.), *Kompetencje nauczyciela. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2002.
16. Kwaśnica R., *Ku pytaniom o psychospołeczne kształcenie nauczycieli*, [w:] Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii poznania*, UMK Ośrodek Studiów Kulturowych i Edukacyjnych, Toruń 1990.
17. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
18. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne", t. 61, Wrocław 1995.
19. Michalski J., *Warsztat zawodowy nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 5.
20. Pietrulewicz B., Janiga J., *Podstawy zawodoznawstwa*, Instytut ETI, Zielona Góra 2004.
21. Sawiński J.P., *Oceniać kompetencje?*, „Nowa Szkoła" 1999, nr 8.
22. Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Redakcja Wydaw. Humanistyczno-Społecznych UZ, Zielona Góra 2002.

23. Waloszek D., *Nauczyciel. Człowiek. Profesjonalista*, [w:] D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację*, Oficyna Wydaw. UZ, Zielona Góra 2003.
24. Wiatrowski Z., *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii" 2005, nr 1.