

**Anna Kwatara**

Uniwersytet Pedagogiczny

im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

ORCID: 0000-0002-9421-7248

## Reprezentacje kompetencji nauczycieli w indywidualnych doświadczeniach edukacyjnych kandydatów na nauczycieli

W artykule przedstawiono wyniki wstępnej analizy jakościowej doświadczeń edukacyjnych studentów i studentek kierunków nauczycielskich. Przedmiotem analizy były pisemne wypowiedzi badanych na temat istotnych kompetencji ich własnych nauczycieli na wcześniejszych etapach kształcenia oraz ich deficytów, przejawianych w postaci konkretnych zachowań obserwowanych, doświadczanych, docenianych lub kwestionowanych. Ich celem było znalezienie odpowiedzi na główne pytanie badawcze, dotyczące jakości znaczeń nadawanych poszczególnym kompetencjom nauczycieli lub ich deficytom, w kontekście kształtowania się profesjonalizmu zawodowego. W kategorii kompetencji bazowych najwyższej cenie okazały się kompetencje merytoryczne połączone ze sprawnościami metodycznymi oraz interpersonalne w zakresie kształtowania pozytywnych relacji z uczniami i indywidualizowania oddziaływań. W obszarze braków kompetencyjnych dominowały metodyczne w tym informatyczne, relacyjne i merytoryczne w zróżnicowanych konfiguracjach wskazywanych egzemplifikacji.

**Słowa kluczowe:** pedeutologia, doświadczenia edukacyjne, kompetencje nauczycieli, profesjonalizacja zawodowa

### Representations of teachers' competences in individual educational experiences of future teachers

The article presents the results of the initial qualitative analysis of educational experiences of students of teaching faculties. The subject of the analysis were written statements of the respondents on the significant competences of their own teachers at earlier stages of education and deficits, manifested in the form of

specific behaviors observed, experienced, appreciated or questioned. Their goal was to find the answer to the main research question concerning to the quality of meanings attributed to individual competences of teachers or their deficits, in the context of the development of their professional activities. In the category of core competences, substantive competences combined with methodical and interpersonal skills in the area of shaping positive relations with students and individualizing interactions, proved to be the most valued. In the area of competence deficits, the same categories dominated but in different configurations pointed to their exemplifications.

**Keywords:** pedeutology, educational experience, teachers' competences, professionalization

## Bibliografia

- Bellanca J.A. (red.) (2015). *Deeper learning. Beyond 21st Century Skills*. Bloomington: Solution Tree Press. Zaczepnięte 12 czerwca 2019. Strona internetowa <https://www.worldcat.org/title/deeper-learning-beyond-21st-century-skills/oclc/903971958/viewport>
- Denzin N.K. (1990). Reinterpretacja metody biograficznej. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa-Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). *Metody badań jakościowych*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiak B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
- Hajduk B. (1993). *Profesjonalizacja studentów – dynamika zjawiska*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Kordziński J. (2015). *Dyrektor szkoły – moderator, facilitator, coach*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Kwatera A. (2015). Mozaikowe ujęcie profesjonalizmu nauczyciela. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela. W stronę edukacji spersonalizowanej?*. Będzin: E-bookowo.
- Kwaśnica R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewska-Opiełka I. (2015). *Logodydaktyka w edukacji*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miles M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Peräkyliä A. (2009). Analiza rozmów i tekstów. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Profesjonalizm*. Zaczepnięte 1 maja 2019. Strona internetowa <https://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizm;2572537.html>

- Profesjonalizacja*. Zaczepnięto 1 maja 2019. Strona internetowa <https://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalizacja;2508545>
- Shulman L.S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1, 1-23.
- Sielatycki M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. Zaczepnięto 1 maja 2019. Strona internetowa <http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf>
- Sołoma L. (2002). *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Spitzberg B.H., Cupach W.R. (2002). Interpersonal skills. W: H.L. Knapp, J.A. Daly (eds.), *Handbook of interpersonal communication*. London, New Delhi: Sage.
- Taraszkiewicz M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Arka.
- Włodarek J., Ziółkowski M. (red.) (1990). *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa – Poznań. Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

## Wprowadzenie

Cechą szczególną naszych czasów jest to, że każdego dnia tworzymy przyszłość, nie wiedząc do końca, jaka ona będzie. Próbuje ją odgadywać, opierając się na intuicjach, albo przewidywać, odnosząc do racjonalnych przesłanek swoje szanse, możliwości i ograniczenia, które pozwolą nam się dostosować do jej wymogów. Zawsze jednak staramy się uwzględnić odniesienia do pewnych stałych elementów, wynikających z wiedzy i doświadczenia. Te uogólnione prawidłowości dotyczą różnych aspektów społecznego funkcjonowania, w tym także edukacji. Kreowanie przyszłej przestrzeni edukacyjnej, w odniesieniu do tych jej trwałych podmiotów, którymi są nauczyciele i uczniowie, wymaga obecnie ciągłego redefiniowania ról w obszarze ich treści i zakresu. Choć przetrwały wieki w niemal niezmienionej postaci, to obecnie wymagają nowego do nich podejścia. Ma na to wpływ tempo przemian cywilizacyjnych, społecznych i kulturowych, będących udziałem współczesności. Dlatego też ewoluują role i wpisane w nie zakresy kompetencji, które stają się odpowiedzią na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Świadomość konieczności podążania za tymi zmianami wymaga zarówno od nauczycieli, jak i od uczniów, rodziców czy polityków, zrozumienia ich istoty i celu, a także treści zadań, jakie mają do spełnienia, by właściwie móc wypełniać ich przepis. Te zadania, twórczo realizowane przez nauczycieli i uczniów, wymagają jednak odpowiedniej bazy w postaci uzasadnień ich założeń oraz krystalizacji potrzeb, w tym kontekście – kompetencyjnych. Właściwości zmiany, które na to pozwalają, to między innymi możliwość jej kształtowania, interpretowania i twórczego realizowania.

## Kompetencje jako podstawowy element profesjonalizacji

Profesjonalizm w sensie ogólnym jest pojęciem dość jednoznacznie rozumianym i używanym zgodnie z jego słownikową definicją, wskazującą na „duże umiejętności i wysoki poziom wykonywanej pracy” bądź też „zawodowe uprawianie jakiejś specjalności” (sjp.pwn, 2019). Profesjonalizacja będzie w tym kontekście rozumiana jako nabywanie umiejętności niezbędnych do wykonywania zawodu” (tamże). Barbara Hajduk (1993, s. 37) wskazuje tu dodatkowo na „pewne cechy danej profesji, jej hermetyczność, ekskluzywność, kontrolę zachowań zawodowych jej członków przez instytucje i stowarzyszenia”. Znaczenia tych pojęć nie zmieniają się, kiedy odnosi się je do konkretnych zawodów. Należy tu jeszcze dodać, że owo nabywanie umiejętności ma charakter etapowy, zarówno jeśli rozpatrujemy je w płaszczyźnie wertykalnej (czasowej), jak i horyzontalnej (wielozakresowej).

W kontekście profesjonalizacji zawodowej nauczycieli płaszczyzna wertykalna, z założenia, zawiera kolejne stadia formalnego (kwalifikacyjnego) i rzeczywistego (kompetencyjnego) przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela: motywację do podjęcia studiów nauczycielskich, decyzję o ich realizacji, kształcenie (studiowanie) z równoczesnym praktykowaniem, podjęcie pracy w zawodzie nauczyciela. Na tym

jednak to przygotowanie nauczyciela do pracy się nie kończy. Robert Kwaśnica (2006, s. 293) uwzględnia tu jeszcze dokształcanie, rozumiane jako uzupełnianie zdobytych podczas kształcenia kwalifikacji zawodowych, prowadzących do pełnego przygotowania zawodowego, oraz doskonalenie, uzasadniane koniecznością dostarczenia nauczycielom wiedzy i umiejętności, które dadzą im sposobność nie tylko wzbogacania kwalifikacji zawodowych, ale także ponadprzeciętnego ich rozwoju.

Płaszczyzna horyzontalna w nabywaniu kompetencji do nauczania będzie obejmowała zróżnicowane obszary i zakresy zdobywanych kompetencji. W znaczeniu profesjonalizacji znaczący jest również jej aspekt psychologiczny. Uwzględni on bowiem z jednej strony, ukierunkowanie, z drugiej – wzmocnienie zainteresowań i działań jednostki, które prowadzą do opanowania przez nią szerokiego wachlarza czynności, umiejętności i wiedzy, specyficznych dla danego zawodu oraz pozwalających wartościować siebie i inne osoby wykonujące ten sam zawód (Hajduk, 1993, s. 37).

Wagę ma tu także element motywacyjny, którego nie należy zawężać jedynie do potrzeb osoby nabywającej konkretne kompetencje zawodowe. Trzeba odnieść go także do kształtowania racjonalnego podejścia do ustawicznego rozwoju nie tylko osobowościowego, ale i zawodowego wynikającego ze specyfiki danej roli, po to, aby jej wypełnianie mogło być optymalne. Elementem, któremu nadaje się szczególne znaczenie w procesie profesjonalizacji zawodowej, jest kształtowanie umiejętności twórczego wykorzystania wiedzy w praktyce, w postaci konkretnych działań, jak również refleksyjnego zastosowania wniosków wypływających z analizy własnych doświadczeń. Zaszczepienie tej potrzeby oraz jej rozwijanie u kandydatów na nauczycieli pozwoli uniknąć bezrefleksyjności rozumianej jako „angażowanie się w działania bez świadomego monitorowania ich wykonania lub przebiegu” (Morreale, Spitzberg i Barge, 2007, s. 337).

Nieodłącznym aspektem znaczeniowym profesjonalizmu są kompetencje, rozumiane jako potencjał tkwiący w jednostce, określający jej zdolności do wykonywania działań określonego typu na określonym poziomie, zgodnym ze społecznymi standardami, pozwalającym przyjąć odpowiedzialność za efekt tych działań (Shulman, 1987, s. 1-23). Analizę znaczeniową kompetencji nauczyciela można rozpocząć od ujęcia kompetencji w kontekście społecznym. Brian H. Spitzberg i William R. Cupacha (2002, s. 564-411) wskazują ich wymiar w aspekcie statycznym i dynamicznym. Pierwszy odnosił się będzie do cech/właściwości danej osoby oraz nabytych przez nią wiedzy i umiejętności, drugi – będzie uwzględniał zmiany, jakie zachodzą w osobie wykonującej dany zawód, w związku z jej aktywnymi doświadczeniami i refleksjami, pozwalającymi weryfikować zasadność podejmowanych działań oraz czynienia wysiłków, które pozwolą je optymalizować.

W pedagogice skategoryzowano wiele ujęć kompetencji współczesnego nauczyciela (zob. Kwaterra, 2015, s. 33). Jednym z najbardziej uogólnionych, a przy tym często przywoływanych, jest ujmowanie ich w trzech perspektywach: merytorycznej, odnoszącej się do treści nauczanego przedmiotu, dydaktyczno-metodycznej dotyczącej metod, technik i narzędzi nauczania-uczenia się, oraz wychowawczej w obszarze zróżnicowanych oddziaływań na uczniów, w zakresie komunikacji, relacji, współpracy, rozwiązywania problemów wychowawczych (Taraszkiewicz, 2001, s. 175).

Warto tu też wspomnieć o kompetencjach nauczyciela w Unii Europejskiej, które choć nie są warunkowe, to wyznaczają pewien wspólny kontekst potrzeb i oczekiwań współczesnych społeczeństw europejskich w tym zakresie. Zgodnie ze wskazaniami Komisji Europejskiej są one związane z:

– procesem uczenia się i nauczania, jego organizacją, oceną i ewaluacją, tworzeniem dla niego odpowiednich warunków, doskonaleniem warsztatu pracy swojego i uczniów, włączaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów, umiejętnościami współpracy zespołowej z uczniami, innymi nauczycielami, rodzicami i środowiskiem lokalnym, umiejętnością dostrzegania i rozwiązywania problemów, konstruowania programów kształcenia;

– kształtowaniem postaw uczniowskich, w tym postawy obywatelskiej i społecznej, a także takich, które pozwolą im swobodnie funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, czyli wzmacniających wewnętrzną motywację do nauki, poznawania metod skutecznego uczenia się, zdobywania i krytycznego przetwarzania informacji, twórczego i innowacyjnego rozwiązywania problemów, współpracy i komunikacji z innymi, przedsiębiorczości (Sielatycki, s. 16-17).

## Metodologia badań

Celem podjętych badań było z jednej strony stworzenie studentom kierunków nauczycielskich przestrzeni do uświadomienia, werbalizacji i krytycznej analizy własnych doświadczeń oraz refleksji na temat ich znaczenia w kształtowaniu planów własnej pracy pedagogicznej i projektowanych kompetencji zawodowych. Z drugiej strony, wgląd w sposób postrzegania nauczycielskich kompetencji w kontekście kształtowania ich własnych.

W badaniach zastosowano metodę biograficzną, zwaną również metodą dokumentów osobistych, w której istotną rolę odgrywa osobisty stosunek badanego do opisywanej przez niego rzeczywistości. Przedmiot jej analizy stanowi przebieg ludzkiego życia, traktowany jako określony jego wycinek. Może nim być pewien obszar aktywności, jak życie rodzinne czy działalność zawodowa, który tworzy biografię tematyczną (Włodarek i Ziółkowski, 1990, s. 5). W niniejszym badaniu uwzględniono kontekst zmiany ról i pozycji społecznej studentów aspirujących do pełnienia roli nauczycieli.

Analiza dokumentów osobistych, napisanych przez studentów relacjonujących własne konkretne sytuacje (tu szkolne) oraz wyrażających swoje opinie o nich, pozwoliła dotrzeć do ich wewnętrznych przeżyć powstałych w związku z opisanymi wydarzeniami. Do dokumentów osobistych oprócz pamiętników, listów, autobiografii czy dzienników zalicza się uwzględnione tu wspomnienia, dotyczące określonych zdarzeń i spontaniczne refleksje dotyczące określonego wątku merytorycznego (por. Sołoma, 2002, s. 204). Tak ujmowana autonarracja odnosi się do podzielanych z innymi lub nie doświadczeń badanego w kontekście doświadczeń edukacyjnych. Jak określa to Norman K. Denzin (1990, s. 68), „jest to historia własnego ja w stosunku do jakiegoś wydarzenia lub przeżycia”.

W analizie dokumentów treść tworzona jest przez badanych według określonego z góry zamysłu, aby pewne ujednoczenie strukturalne pozwoliło na odnoszenie do siebie wyników uzyskanych w trakcie analizy (Miles i Huberman, 2000, s. 38). Materiał badawczy stanowiły tu indywidualne doświadczenia szkolne

kandydatów na nauczycieli, ujęte w formę ukierunkowanych retrospektywnych opisów, dotyczących własnych doświadczeń z nauczycielami na różnych etapach edukacyjnych. Kryterium doboru opisywanych sytuacji i ich właściwości były wysoce pozytywne lub negatywne opinie o danym nauczycielu, postrzeganym przez pryzmat jego kompetencji, wraz z ich uzasadnieniem. W każdej pracy pod uwagę brana była także istotność dla badanego wymienianych kompetencji nauczycieli, wyrażona kolejnością opisów (pierwsze pozycje najbardziej istotne) oraz sposób wartościowania.

Postawiono następujące pytania badawcze: Jak badani rozumieją znaczenie kompetencji nauczyciela? Jakie są indywidualne doświadczenia kandydatów na nauczycieli w zakresie jakości kompetencji ich nauczycieli? Jak badani oceniają jakość kompetencji swoich nauczycieli szkolnych, przejawianych w postaci konkretnych zachowań i postaw względem uczniów?

Dobór próby. Badaniem prowadzonym w pierwszej połowie 2018 i 2019 roku objęto 206 studentów uczelni pedagogicznej (163 kobiety i 43 mężczyzn) II roku studiów licencjackich pierwszego stopnia o specjalności nauczycielskiej, realizujących program kształcenia w zakresie nabywania kwalifikacji pedagogicznych do nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Ze względu na kryterium jakości próbek do analizy końcowej zakwalifikowano 182 prace [ $N=182$ ] (145 autorstwa kobiet, 37 mężczyzn). Do analizy włączono prace jedynie tych osób, które zadeklarowały pragnienie wejścia do zawodu nauczyciela po uzyskaniu potrzebnych kompetencji i kwalifikacji, zatem wyeliminowano z analizy 24 prace (18 prac kobiet i 6 prac mężczyzn), które tego kryterium nie spełniały. Następnie dokonano zakodowania każdej pracy, oznaczając stosownym numerem  $N$  [1-182].

## Analiza danych

W analizie pisemnych danych jakościowych nie ma wymogu kierowania się wcześniej ustalonymi zasadami analizy. Jak podaje A. Peräkylä (2009, s. 326), po kilkukrotnym czytaniu materiału empirycznego podejmuje się próbę znalezienia kluczowych tematów, co pozwala naszkicować „obraz założeń i znaczeń składających się na kulturowy świat, którego częścią są analizowane teksty”. W niniejszym badaniu obszary zainteresowania badacza zostały zarysowane poprzez kierunkujące pytania, odnoszące się do edukacyjnej przeszłości badanych. Następnie wielokrotne analizowanie odpowiedzi badanych w obrębie każdego obszaru pozwoliło wyłonić kategorie znaczeniowe, do których przyporządkowano odpowiednie wskazania i ich egzemplifikacje przywołane przez badanych, po czym skonstruowano wnioski, osadzając je w kontekście pedeutologicznych znaczeń.

Zgodnie z podejściem Mathew B. Milesa i A. Michaela Hubermana procesy, które zachodzą w poszczególnych przypadkach, wypływają z interakcji aktorów (tu: uczniów i nauczycieli), zdarzeń (elementów procesu dydaktycznego) i otoczenia (szkoły jako miejsca interakcji i zdarzeń). Stanowią one rdzeń pojęciowy i służą jako spoiwo, które — jak piszą przywołani autorzy — wiąże razem pytania badawcze i pozwala zestawiać ze sobą uzyskane dane (2000, s. 35).

## 1. Rozumienie pojęcia kompetencje nauczyciela

Proces introspektywnego wglądu we własne, przeszłe doświadczenia edukacyjne wymagał w pierwszej kolejności ustalenia poziomu rozumienia kwestii zasadniczej, czyli znaczenia wyrażenia *kompetencje nauczyciela*, stanowiącego punkt odniesienia kolejnych analiz dokonywanych przez badanych. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że definicje konstruowane przez badanych, są trafne i w większości odpowiadają uogólnionemu znaczeniu tego wyrażenia. Biorąc pod uwagę fakt, że w zależności od przyjętych wskaźników można je definiować w odmienny sposób, różnorodność podejść badanych wydaje się uzasadniona. Niejednorodny sposób ujmowania przez nich rozumienia pojęcia kluczowego pozwolił wyodrębnić trzy zasadnicze kategorie, uwzględniające:

– rozumienia wieloaspektowe, uwzględniające szerokie znaczenie kompetencji nauczyciela, jego przygotowanie merytoryczne, metodyczne, psychologiczno-pedagogiczne, potwierdzone stosownymi kwalifikacjami, na które składają się wyższe wykształcenie kierunkowe i pedagogiczne, znajomość obsługi komputera, znajomość języka obcego na poziomie B2+, zdrowotna zdatność do wykonywania zawodu, niekaralność; także właściwości osobowe, doświadczenia, stała dążność do samodoskonalenia oraz indywidualne postawy względem rozwiązywania problemów różnej natury, pozwalające mu wykonywać swoją pracę; wśród tej kategorii wyodrębniono dodatkowo uwzględniony przez niektórych badanych podział kompetencji nauczycieli na miękkie, odnoszące się do psychicznych zdolności danej osoby ułatwiających, a niekiedy warunkujących jakość jej społecznego funkcjonowania, i twarde, rozumiane jako możliwe do zweryfikowania i oceny, umiejętności stosowania wiedzy i umiejętności w praktyce [pisownia oryginalna]:

na kompetencje nauczyciela składa się wiele aspektów, wśród których kluczowe miejsce zajmują wiedza i umiejętności, czyli przygotowanie merytoryczne i metodyczne, psychologiczne i pedagogiczne, gromadzone doświadczenia, przyjmowane względem nich postawy oraz filozofia kształcenia; nie mniej istotne są indywidualne dyspozycje osobowościowe, pozwalające efektywnie realizować zadania zawodowe i wykorzystywać tak warunki społeczne, jak i kulturowe, do ciągłego doskonalenia swojego warsztatu [N34];

oprócz specjalistycznego wykształcenia i kompetencji z niego wynikających to jest metodycznych, merytorycznych i psychologiczno-pedagogicznych, nauczyciel powinien odznaczać się wieloma innymi kompetencjami: społecznymi, kulturowymi, interpersonalnymi, komunikacyjnymi, informatycznymi, kreatywnymi, autokreacyjnymi [N6];

kompetentny nauczyciel to w pierwszej kolejności kompetentny człowiek, który posiada zarówno kompetencje twarde, odnoszące się do specjalistycznej wiedzy zawodowej, pozwalające optymalnie wykonywać swoją pracę, czyli wykształcenie kierunkowe i psychologiczno-pedagogiczne, doświadczenia dydaktyczne i wychowawcze, znajomość języków obcych, obsługi komputera, posługiwanie w nauczaniu się szeroko rozumianą technologią informatyczną oraz kompetencje miękkie, takie jak dążenie do samodoskonalenia, radzenie sobie ze stresem, umiejętności interpersonalne, kreatywność, czy dysponowanie czasem [N182];



– rozumienia randomowe, wskazujące jedną lub kilka składowych znaczenia kompetencji z pominięciem innych, istotnych:

kompetencje nauczycieli rozumiem jako umiejętności, które posiadają, zdobywają w czasie swojego kształcenia, praktyki i późniejszej pracy [N14];

przygotowanie merytoryczne i dydaktyczne oraz cechy osobowościowe nabyte i wrodzone, które warunkują efektywną współpracę z uczniem, umożliwiają pełne zaangażowanie obu stron w nauczanie i uczenie się [N50];

kompetencje to wiedza, umiejętności i warsztat, a także intuicje dydaktyczne [N33];

kompetencje to wiedza, umiejętności, postawy i nawyki, które pozwalają optymalnie wykonywać zawód;

– rozumienia definiowane nie poprzez opis rozumienia pojęcia, lecz przez egzemplifikację konkretnych kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel, by mógł sprawnie wykonywać swoją pracę:

u nauczyciela najważniejsze są kompetencje związane z treściami przedmiotowymi i sposobami przekazywania wiedzy, tak aby mógł być ekspertem w tym zakresie, a także w obszarze budowania właściwych relacji z uczniami [N163];

wśród najbardziej istotnych kompetencji nauczyciela znajdują się kompetencje nauczające i wychowujące, a także motywujące do nauki i umożliwiające ocenę jej efektów [N97];

– rozumienia uwzględniające powinności nauczyciela, wyrażone poprzez jego oczekiwane cechy lub czynności podejmowane w związku z działaniami nauczającymi i wychowawczymi, także zachowania przejawiane względem uczniów:

oprócz wiedzy i umiejętności jej przekazywania, nauczyciel powinien mieć przekonanie o słuszności swoich postaw względem uczniów, posiadać umiejętność kreowania pozytywnego nastawienia do siebie, lekcji, zagadnienia, powinien być elokwentny i sprawiedliwy [N23];

kompetencje nauczyciela to dla mnie pewna całość, czyli postawy nauczyciela, który potrafi sobie poradzić z każdą i w każdej sytuacji, jest zorganizowany, sumienny, potrafi zapanować nad klasą i w indywidualny sposób podejść do ucznia, ma poczucie humoru i jest kreatywny; no i oczywiście ma ogromną wiedzę [N2]; kompetencje nauczyciela rozumiem jako pożądaną dla zawodu nauczyciela cechy człowieka, który ten zawód wykonuje [N1];

kompetentny nauczyciel oprócz kwestii tak oczywistych, jak wiedza i umiejętności specjalistyczne, powinien umieć pracować nad sobą, własnym rozwojem, cechami charakteru, powinien potrafić organizować pracę swoją i uczniów, powinien być zdolny do budowania i utrzymywania relacji z innymi, nie tylko z uczniami, powinien być pro aktywny i stale rozwijać swój warsztat [N48];

– rozumienia utożsamiające kompetencje nauczyciela z jego kwalifikacjami:

kompetentny nauczyciel to taki, który osiągnął wysoki poziom kwalifikacji, umożliwiających mu efektywne wykonywanie swojego zawodu; nie będzie dobrym nauczycielem ten, kto wiodące przedmioty przygotowujące go do zawodu z trudem zaliczał na 3 i to po kilku poprawkach [N1 44]; na kompetencje nauczyciela składa się wyższe wykształcenie kierunkowe i pedagogiczne, znajomość języków obcych, umiejętność obsługi komputera, brak przeciwwskazań do wykonywania zawodu i ustawiczne doskonalenie zawodowe [N1 28]; kompetencje nauczyciela to formalne uprawnienia, które pozwalają mu wykonywać ten zawód [N1 50].

W jakościowej analizie danych uwzględniono także kategorię 'inne', do której zakwalifikowano te rozumienia znaczenia kompetencji nauczyciela, których jednoznacznie, ze względu na ich zbytne rozdrobnienie znaczeniowe i zróżnicowanie wewnętrzne nie udało się przyporządkować do żadnej z powyższych kategorii.

## 2. Czynniki oddziałujące na kształtowanie kompetencji nauczyciela

Prawie wszyscy badani, określając czynniki, jakie ich zdaniem mają wpływ na kształtowanie się kompetencji nauczycieli, i wskazując te, które w ich przekonaniu mają znaczenie nadrzędne, podzielali pogląd, że jest ich wiele, są zróżnicowane i bardzo często współwystępują, determinując specyfikę funkcjonowania zawodowego i osobistego nauczyciela. W odpowiedziach badanych dały się zauważyć pewne tendencje wskazywania tych czynników. Jedna z nich odnosi się do zróżnicowania ze względu na źródło pochodzenia, co pozwoliło skategoryzować je w dwóch wymiarach: osobowym (wewnętrznym) i nieosobowym (zewnątrznym, niezależnym od nauczyciela). Kolejna zarysowała się na poziomie podkategorii. W wymiarze osobowym zostały w związku z tym wyodrębnione: cechy charakteru, indywidualne predyspozycje i umiejętności nauczyciela oraz potencjalne aktywności pozwalające kształtować kompetencje. W wymiarze nieosobowym wyłoniono: czynniki edukacyjne, społeczne i ekonomiczne. Dzięki analizie rang przypisywanych przez badanych poszczególnym czynnikom możliwe stało się wyodrębnienie tych, którym nadane zostało największe znaczenie. W każdej z wyłonionych kategorii przywołano fragmenty wypowiedzi badanych, które są dla niej reprezentatywne.

### 2.1. Wśród czynników osobowych wskazywano najczęściej te, które odnoszą się do:

– indywidualnych predyspozycji i umiejętności w zakresie: wiedzy intrapersonalnej nauczyciela: „samoświadomość, autorefleksyjność, proaktywność, to podstawowe czynniki determinujące nabywanie, rozwój i doskonalenie kompetencji przez nauczyciela” [N1 6]; wiedzy interpersonalnej, pozwalającej budować relacje z innymi; zdolności adaptacji do pracy nowych rozwiązań metodycznych i technologicznych: „nauczyciel, który prezentuje tradycyjne podejście do nauczania i jest zachowawczy, nigdy nie będzie tak skuteczny, jak gdyby opuścił strefę własnego komfortu i nauczył się nowych metod dzielenia się wiedzą i jej uprzystępniania” [N1 9]; jego pasji i zainteresowań zawodowych i pozazawodowych: „jeśli nauczyciel jest pasjonatem swojego zawodu, jeśli się interesuje dyscypliną, której naucza, to będzie dokładał wszelkich starań, żeby mnożyć swoją wiedzę po to, żeby móc się nią dzielić” [N3]; postaw życiowych: „kluczowe znaczenie ma tu 'ogar-

nięcie życiowe' nauczyciela, czyli to, jak radzi sobie z rozwiązywaniem problemów i ustanawianiem celów, radzeniem sobie z porażką" [N13]; gotowość na przyjęcie konstruktywnej krytyki od dyrektora, rodziców, uczniów, a także kwestii takich, jak: zdolności poznawcze, znajomość języków obcych, posiadane poglądy na nauczanie i uczenie się, wyznawane wartości i przekonania, umiejętne gospodarowanie czasem i, co istotne, „poczucie sensu, sprawczości i odpowiedzialności” [N6];

– cech charakteru nauczycieli, ułatwiających bądź utrudniających realizację roli oraz często związanych z nimi, konkretnych działań prorozwojowych:

„na zakres i wielość kompetencji nauczyciela największy wpływ ma jego charakter, to jakim jest człowiekiem, czy cechuje go wrażliwość i otwartość na drugiego człowieka, cierpliwość do jego słabości, kreatywność, także w konstruowaniu przestrzeni do kreatywności innych, dystans do siebie, ludzi i zdarzeń, które są jego udziałem” [N117]; „ogromne znaczenie w kształtowaniu kompetencji nauczyciela mają jego indywidualne cechy, takie, jak pracowitość, sumiennosc, zaangażowanie, wytrwałość w realizacji zadań i celów, jakie sobie wyznaczy” [N74]; „w byciu nauczycielem kompetentnym ma znaczenie to, czy jest on osobą pewną siebie i swojej roli zawodowej, i podejmowanych w związku z nią wyborów, bo od tego będzie zależało czy, kiedy i w jaki sposób będzie chciał rozwijać swoje kompetencje” [N54];

– potencjalnych aktywności nauczyciela, jakie może on podejmować w kierunku rozwoju i doskonalenia własnych kompetencji: stałe aktualizowanie swojej wiedzy poprzez śledzenie metodycznych i merytorycznych nowości wydawniczych, czytelnictwo fachowej prasy, przeglądanie specjalistycznych zasobów internetowych, a także: „kursy, szkolenia, studia podyplomowe, studia doktoranckie, uczestniczenie w konferencjach, prowadzenie własnych badań szkolnej rzeczywistości – 'nauczyciel badacz własnej praktyki', to podstawowe możliwości, jakie nauczyciel może, jeśli chce wykorzystywać, ale przyniosą one pozytywne rezultaty tylko wtedy, gdy będzie działał kierowany wewnętrzną motywacją do samodoskonalenia, która ma tutaj największe znaczenie” [N169].

W kategorii czynników osobowych, ale niezależnych od nauczyciela badani uwzględniali także takie jak: zdrowie psychiczne i wypalenie zawodowe.

## **2.2. W grupie czynników nieosobowych (zewnętrznych) pojawiły się takie, które zakwalifikowano do podkategorii czynników:**

– edukacyjnych, wśród których najistotniejsza dla badanych była jakość odebranej edukacji, w tym nauczycielskiej, i jakość praktyk, a zwłaszcza kompetencje nauczycieli w uczelni i szkolnych opiekunów praktyk: „jeżeli przyszedł nauczyciel ma do czynienia z wysokiej klasy teoretykami i praktykami kształcenia i wychowania, to stanowią oni dla niego wzór do naśladowania, jeśli tak nie jest, to do wszystkiego musi dochodzić sam, pod warunkiem, że jest wystarczająco silnie zdeterminowany, a autorytetów edukacyjnych pozostaje mu wtedy szukać w swoich wcześniejszych doświadczeniach lub inspirujących filmach” [N10];

– społecznych, na które składa się kapitał społeczny i kulturowy, wynikający z jakości środowiska wzrastania, w tym rodzinnego i rówieśniczego, umożliwiający rozwój cech indywidualnych, uzyskanego zakresu wsparcia, poziomu aspiracji i umiejscowienia poziomu motywacji (wewnętrznej lub zewnętrznej): „zarówno

taki nauczyciel, który doskonali się kompetencyjnie, bo sam tego chce, jak i taki, od którego wymaga tego dyrektor albo awans zawodowy, ma szansę na rozwój, jednak w przypadku tego pierwszego końcowe efekty będą dodatkowo wzmocnione uzyskaną satysfakcją z podjętych starań, a u tego drugiego – prawdopodobnie ograniczone przez poczucie zewnętrznego przymusu” [N149]; miejsce zamieszkania (duże miasto/wieś) i związana z nim dostępność do różnorodnych form wsparcia i doskonalenia nauczycieli; środowisko pracy, w tym kultura pedagogiczna szkoły wspierająca rozszerzanie kompetencji przez nauczycieli, niezależnie od stopnia awansu zawodowego, system wzmocnień pozytywnych w środowisku pracy nauczyciela (szkoła, gmina), szkolna atmosfera otwartości na nowości, innowacje pedagogiczne, uczestnictwo w europejskich projektach edukacyjnych, możliwość uczenia się od doświadczonych nauczycieli i uzyskiwania od nich informacji zwrotnej; zwracano także uwagę na presję środowiska towarzyskiego funkcjonowania nauczycieli, którzy zdobywanie nowych kompetencji traktują jako element budowania swojego prestiżu w grupie znajomych: „moi rodzice są nauczycielami, kiedy spotykają się ze znajomymi czy rodziną, często rozmowa schodzi na tematy związane z pracą, rozwojem zawodowym, kto jakie studia czy kursy rozpoczął, jak inwestuje w siebie; można powiedzieć, że to już taki towarzyski trend” [N179]; do czynników społecznych można również zaliczyć wskazywane przez badanych uwarunkowania polityki oświatowej, takie jak prawo oświatowe określające kwalifikacje do zawodu oraz standardy kształcenia nauczycieli;

– ekonomicznych, odnoszących się do nie tyle do chęci, co do możliwości podejmowania tych działań rozwojowych, których ograniczenie mogą stanowić kwestie finansowe; są one determinowane przez własne zasoby nauczyciela czy też możliwość skorzystania ze szkolnych czy projektowych źródeł finansowania bądź dofinansowania: „moja polonistka często nam mówiła, że chętnie poszłaby na studia podyplomowe z filmoznawstwa, albo choćby kursy tematyczne, żeby rozwinąć szkolny klub filmowy, ale ma kredyt, czwórkę dzieci i zwyczajnie ją na to nie stać, a szkoła nie chce partycypować w kosztach” [N86]. Zwracano tu też uwagę na sposób gratyfikowania nauczycieli osiągających kolejne stopnie awansu zawodowego przez wzrost pensji: „na szkolnej wycieczce nasza wychowawczyni w rozmowie ze stażystką stwierdziła, że ten cały awans zawodowy to pic na wodę, sztuczne napędzanie koniunktury kursów i szkoleń, bo wiadomo, że chodzi się na nie po papier, żeby mieć wyższą pensję na kolejnym stopniu i niewiele to ma wspólnego z rzeczywistym rozwojem” [N15].

### 3. Najbardziej istotne kompetencje nauczyciela

W opisach badanych odnoszących się do najistotniejszych kompetencji własnych nauczycieli były wskazywane takie, które pozwoliły stworzyć katalog kompetencji uważanych przez badanych za najważniejsze i przyporządkować do niego ich konkretne przejawy. Wyodrębniono w związku z tym: kompetencje merytoryczne/specjalistyczne w zakresie szerokiej wiedzy i umiejętności przedmiotowych, metodyczne zdolności ich uprzyśpiesniania oraz psychologiczno-pedagogiczne, ujmujące szeroki wachlarz umiejętności i fachowej wiedzy, pozwalające nauczycielowi realizować zadania wynikające z podstawowych funkcji szkoły, to jest dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze.

Kompetencje merytoryczne. Lapidarnie i trafnie uzasadnił je jeden z badanych: „z próżnego to i Salomon nie należy” [N3], czyniąc wiedzę i umiejętności przedmiotowe podstawą sensu efektywnego działania nauczyciela. Badani zwracali też uwagę na konieczność posiadania przez nauczyciela wiedzy przedmiotowej dalece wykraczającej poza treść programów nauczania czy też nieograniczonej do danego przedmiotu, ale co najmniej do dyscypliny naukowej, w ramach której ten przedmiot się mieści: „nauczyciel musi być mądrzejszy od ucznia, od podręcznika, od programu” [N151]; „wiedza merytoryczna nauczyciela nie może ograniczać się tylko do przedmiotu, którego uczy, powinna dotyczyć również przedmiotów pokrewnych” [N140]. Uzasadnienia kompetencji merytorycznych, odnosiły się do konieczności uwzględniania interdyscyplinarnego podejścia do nauczania, dającego możliwość kształtowania holistycznego obrazu świata młodego człowieka.

**Kompetencje metodyczne.** Wskazania badanych najczęściej koncentrowały się na biegłości nauczycieli w uprzystępnianiu wiedzy przedstawiającej się głównie w znajomości i stosowaniu zróżnicowanych, zwłaszcza aktywizujących, metod nauczania, pozwalających w interesujący dla ucznia sposób wspierać go w samodzielnym dochodzeniu do wiedzy, wzmacniać jego ciekawość poznawczą: „najgorsze, co może się zdarzyć uczniowi, to nauczyciel, który go nudzi, bo nie potrafi wyjść poza podający sposób nauczania i każda jego lekcja wygląda tak samo” [N38]; „podobno Albert Einstein powiedział, że «nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za przykry obowiązek», szkoda że większość nauczycieli o tym nie wie” [N182]. Dla badanych istotne było także to, aby metodyka była „użyciowiona” [N20], to jest z jednej strony inspirowana życiem codziennym czy tekstami kulturowymi, a drugiej strony by kształtowała te umiejętności, które w bezpośredni sposób będą mogły być wykorzystane w życiu pozaszkolnym. Nie mniej istotna była też nauczycielska umiejętność włączania do swojego instrumentarium metodycznego zróżnicowanych form oddziaływań i środków dydaktycznych, zwłaszcza nowoczesnych technologii, narzędzi multimedialnych, aplikacji czy programów edukacyjnych.

**Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,** wśród których dało się wyodrębnić kategorie szczegółowe odnoszące się do zdolności wykorzystywania wiedzy i umiejętności nauczyciela w podnoszeniu jakości i skuteczności jego wszechstronnych działań, związanych z nauczaniem i wychowaniem; w tej grupie znalazły się kompetencje:

– interpersonalne i komunikacyjne, które obrazowo wyraża opinia jednego z badanych: „uczeń lubi mieć wrażenie, że nauczyciel rozumie jego świat i mogą o nim rozmawiać językiem, który tak samo rozumieją” [N8]; mają one zasadnicze znaczenie dla powodzenia wszelkich wysiłków nauczyciela, działającego w ramach swoich kompetencji; szczególnie istotne są tu zdolność do aktywnego słuchania, budowania pozytywnego klimatu wspólnej pracy w atmosferze wzajemnego zaufania, szacunku, życzliwości, zgody na odmiennosć; empatia, pozytywne nastawienie do ludzi i sytuacji, poczucie humoru, uśmiech i dystans do siebie i innych uzupełniają kanon pożądanych kompetencji nauczyciela w tym zakresie; po wielokroć pojawiły się także właściwości takie jak kultura osobista, cierpliwość, panowanie nad swoimi emocjami, odpowiedzialność, konsekwencja, stanowczość vs. elastyczność, w opiniach badanych zostały też zidentyfikowane zdolności przywódcze, odnoszące się do umiejętności zarządzania klasą i utrzymywania dyscypliny, zdolności opiekuńcze, zapewniające uczniom poczucie bezpieczeństwa w atmosferze zaufania; zdolności negocjacyjne,

wykorzystywane do rozwiązywania problemów czy konfliktów różnego pochodzenia; zdolności autokreacyjne pozwalające na budowanie zewnętrznego obrazu siebie w oczach innych, który jest spójny z wewnętrznym autentyzmem danej osoby, „uczniowie są jak papierek lakmusowy, wykrywający każdy fałsz w działaniach nauczyciela; jeśli odkryją, że ich oszukuje, albo udaje, bezpowrotnie utraci ich szacunek i możliwość wpływu na nich” [N180]; zdolności kooperacyjne wyrażające się w umiejętności organizowania przestrzeni do współpracy swoich uczniów, a drugiej strony do umiejętności współdziałania z innymi nauczycielami, rodzicami, przedstawicielami lokalnej społeczności czy członkami międzynarodowych zespołów projektowych;

– organizacyjne, związane z rozkładem materiału, planowaniem celów i strategii zajęć, ich przebiegu, umiejscowienia w czasie jej poszczególnych elementów warunkujących skuteczność nauczania i uczenia się uczniów: „nauczyciel powinien wiedzieć, po co przychodzi na lekcję, a nie zastanawiać się po sprawdzeniu obecności, o czym będzie dzisiaj lekcja i jak ma ją poprowadzić” [N7];

– motywacyjne, wyrażane w zachęcaniu i inspirowaniu uczniów do działania, a zwłaszcza w przekonującym uzasadnianiu znaczenia konkretnej wiedzy i umiejętności: „nie można uczniowi, który pyta nauczyciela po co się «tego» uczy, odpowiadać «bo to jest w programie», dla ucznia to nie jest w żaden sposób motywujące” [N12];

– kompetencje informatyczne, pozwalające na obsługę i wykorzystanie nowoczesnych technologii do wspierania i uatrakcyjniania nauczania i uczenia się: „nasza matematyczka platformą Moodle obsługiwała się równie sprawnie, co kredą i tablicą; bardzo chętnie spotykaliśmy się tam po lekcjach, rozwiązywaliśmy zadania w formie quizów czy «czelendży» i bawiliśmy się matematyką, często wychodząc poza program szkolny; bardzo nam to odpowiadało” [N138].

– językowe, w zakresie używania języka polskiego jako narzędzia oddziaływania na uczniów, klarowności przekazu, zrozumiałych instrukcji do zadań, ale też poprawności językowej oraz języka obcego, pozwalającego rozwijać siebie i uczniów w oparciu o źródła obcojęzyczne, a także swobodnie uczestniczyć w międzynarodowych wymianach: „pamiętam mocno zawstydzającą sytuację, kiedy pojechaliliśmy na wymianę do Francji i nasza nauczycielka zapytana przez francuską, w jakim języku mogą rozmawiać: francuskim, angielskim, niemieckim, tylko się zaczerwieniła i poprosiła uczniów o tłumaczenie rozmowy” [N26];

– diagnostyczne, rozumiane jako umiejętności obserwowania uczniów i wychowanków oraz wyciągania wniosków z tych obserwacji i podejmowania spersonalizowanych działań: „nauczyciel powinien posiadać zdolność koncentrowania się na uczniu (nie na uczniach!), na jego (nie ich!) potrzebach, możliwościach i ograniczeniach, i do niego powinien dostosowywać swoje działania, bo tylko w działaniu indywidualnym, będzie można mówić o pełnej personalizacji oddziaływań” [N66];

– kontrolno-oceniające, które odnoszą się do stosowania różnych metod i form weryfikowania wiedzy i umiejętności uczniów, zawsze w oparciu o znane uczniowi kryteria oceniania: „nauczyciel kompetentny w tym zakresie nie tylko pokazuje cele uczenia się, nie tylko określa i uzasadnia swoje wymagania, ale przede wszystkim konsekwentnie przestrzega swoich ustaleń i dzięki temu sprawiedliwie ocenia” [N71];

– specjalistyczne, z zakresu wiedzy o specyfice prawidłowości rozwojowych uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych, potencjałach i możliwych deficytach, trudnościach w uczeniu się, pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym, chorobach cywilizacyjnych takich depresja czy wypalenie zawodowe;

– profilaktyczne, odnoszące się nie tylko do zachowań ryzykownych, ale także do przeciwdziałania niepowodzeniom dydaktycznym poprzez poświęcanie uczniom uwagi, dostrzeganiu silnych i słabych stron, odpowiednim wspieraniu, motywowaniu do nauki; szczególną uwagę zwracano tu na wzmocnienia pozytywne w postaci „pochwał, słów uznania czy pozytywnych komentarzy kierowanych do rodziców na przykład przez dziennik elektroniczny” [N111].

Dodatkowe kompetencje, które pojawiły się we wskazaniach badanych, dotyczyły szerokiej wiedzy o świecie, znajomości procedur bezpieczeństwa w zakresie sprawowania opieki nad uczniami w szkole, w czasie wycieczek czy imprez masowych, umiejętność znajdowania balansu pomiędzy pracą a innymi sferami życia nauczyciela. Jako meta-kompetencja zarysowała się tu szeroko rozumiana twórczość nauczyciela, pojmowana jako jego cecha pozwalająca działać nieschematycznie jemu samemu oraz jako wartość działania będącego udziałem jego uczniów. Uniwersalizm kompetencji kreatywnych polega na tym, że mogą być przejawiane w każdym analizowanym tu aspekcie działań nauczyciela, odznaczając się nowatorskim i innowacyjnym podejściem do realizacji zadań wynikających z pełnionej roli.

#### 4. Braki kompetencyjne nauczycieli

Nieco pesymistyczną mapę kompetencyjnych braków u nauczycieli tworzą opinie ich uczniów, obecnych studentów. Ten smutny wydźwięk potęguje dodatkowo duża powtarzalność w wypowiedziach badanych tych samych bądź zbliżonych aspektów niedoskonałego funkcjonowania ich nauczycieli. Najczęściej kwestionowane były kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, w tym inter- i intrapersonalne oraz braki w metodyce nauczania i wychowania oraz merytoryce, nazywane wręcz przez niektórych badanych – niedouczeniem.

Aspekt braku zdolności interpersonalnych i intrapersonalnych odnoszony był szczególnie do:

– relacji z uczniami i braku indywidualizacji oddziaływań: „nauczyciele albo nie umieli budować, nie chcieli, albo robili to nieudolnie, posługiwali się najczęściej monologiem, nie dialogiem, uczeń nie czuł, że jest podmiotowo traktowany, jak to było napisane na internetowej stronie szkoły” [N16]; braku określania reguł współpracy, oczekiwań, bądź ich niekonsekwentne przestrzeganie, częste zmienianie zdania; etykietowanie, uleganie „efektowi halo”, ośmieszanie uczniów: „takie patentowawane oślice jak ty, powinny być w zoo, a nie w szkole” [N12]; obrażanie: „trzeba być półgłówkiem, żeby opowiadać takie brednie” [N143]; poniżanie, deprecjonowanie rodziców „łxiński, ty to jesteś kropka w kropkę, jak twój ojciec, taki sam nieudacznik” [N19]; lekceważenie „szkoda mi czasu, żeby cię słuchać” [N7]; agresja słowna, podnoszenie głosu, brak samokontroli „szlag mnie zaraz trafi! w szkole specjalnej za pracę z niedorozwojami mają przynajmniej dodatki!” [N100], niekonstruktywna krytyka „jak zwykle nic nie umiesz, weź się wreszcie za siebie, bo inaczej to skończysz na kopaniu rowów” [N16]; problematyczna była często kwestia nadmiernego spoufalania się z uczniami, skutkująca utratą możliwości oddziaływania na ucznia „nasz nauczyciel od informatyki przeszedł

z nami na ty, myślał, że jest taki 'spoko gostek', a my śmiałyśmy się mu w nos, jak się później wysilał, żeby namówić nas na jakieś sprawdziany" [N5];

– postrzegania siebie w roli nieomyślnej osoby: „ty mi tu nie zawracaj Wisły kijem, studia skończyłam, to chyba wiem lepiej” [N122], braku myślenia autorefleksyjnego i samokrytycznego, trzymania się schematów: „w gimnazjum nauczyciel geografii dyktował nam wszystko z zeszytu a4, który miał ze studiów, jak go ze sobą nie przyniósł, to kazał nam czytać rozdział z książki i samodzielnie robić notatki, których później i tak nie sprawdzał” [N125].

Nauczyciele opisywani przez badanych często prezentowali tradycyjny, podający, odtwórczy sposób nauczania „nasz historyk na lekcji czytał podręcznik sam albo wyręczał się uczniami i wychodził z klasy, potem mówił, że mamy zapamiętać to, co pogrubione, i umieć odpowiedzieć na pytania pod tekstem; totalna nuda” [N128]; nierzadko nie stosowali metod aktywizujących lub tylko w niewielkim wymiarze, nie wspierali metodyki działania nowoczesnymi technologiami: „co z tego, że w każdej klasie były tablice multimedialne, jak tylko nauczyciele języków wykorzystywały je na lekcji” [N136]; koncentrowali się na realizacji programu, a nie osiaganiu efektów przez uczniów „mój nauczyciel fizyki ciągle narzekał na brak czasu, kiedy trudno nam było coś zrozumieć, mówił zwykle «tu jest szkoła, a nie korepetycje»” [N32]. Poważny problem dostrzegany był także w nieadekwatnym ocenianiu, zwłaszcza braku konkretnych kryteriów albo ich niestosowaniu w praktyce.

Deficyty metodyczne przejawiały się także w braku zdolności budowania pozytywnych relacji pomiędzy uczniami, rozwiązywania konfliktów; równego traktowania „najlepsi byli faworyzowani, najgorsi często ignorowani” [N6]; ograniczaniu uczniom możliwości bycia sprawczymi, braku zdolności motywowania do pracy, za to z nierzadkim demotywowaniem „nie raz zdarzało mi się słyszeć od mojego nauczyciela matematyki, że ja to w życiu nic nie osiągnę; choć u niego miałem tylko 3, to i tak zdobyłem świadectwo z paskiem w klasie maturalnej” [N21]; w problemach z zarządzaniem klasą i utrzymaniem dyscypliny.

Jednak to, co najbardziej może dziwić w wypowiedziach badanych, to braki w wiedzy merytorycznej, przekręcanie faktów, mylenie dat, poprawianie właściwych rozwiązań na błędne, problemy z udzielaniem odpowiedzi na podstawowe pytania zagadnieniowe: „raz nasza matematyczka nie potrafiła rozwiązać na tablicy zadania, które zadała nam do domu; popełniała błędy, a kiedy zaczęliśmy ją poprawiać, rzuciła kredę i z płaczem wybiegła z klasy [N16].

## Wnioski i dyskusja

W zamierzeniu badawczym przyjęto perspektywę postrzegania kompetencji nauczycieli przez studentów wczesnych lat, aspirujących do zawodu nauczyciela, z perspektywy ucznia już zdystansowanego, ale jeszcze nie na tyle, żeby czas zmodyfikował postrzeganie i zniekształcił wspomnienia, nadmiernie je idealizując bądź mocno deprecjonując. W relacjach studentów rysuje się obraz polskiego nauczyciela, który wymyka się wszelkim uogólnieniom. Z jednej strony jest on świetnym dydaktykiem, imponującym uczniom swoją wiedzą nie tylko przedmiotową, ale i ogólną, zarządzającym pasją poznania, poszukującym optymalnych, a zwłaszcza



interesujących dla uczniów sposobów uczenia się świata, siebie i innych ludzi, dzielącym się nie tylko wiedzą i umiejętnościami, ale także wartościami i walorami swojej osobowości. Potrafi zbudować atmosferę nauczania i wychowania, dającą szansę na konstruktywny dialog. Jest mistrzem w swoim zawodzie, nierzadko pasjonatem, sprawiając, że jego uczniowie chcą zostawać nauczycielami takimi jak on, bo mają wspaniałe wzory do naśladowania, które pociągają ich za sobą, bo dają potencjał, który potrafią i chcą rozwijać.

Z drugiej strony, analiza studenckich doświadczeń pozwala stwierdzić, że często zamiast na uczniu, podmiocie edukacji, nauczyciel skupia się na zadaniach, programach, wytycznych, z których jest rozliczany, czyli kwestiach przedmiotowych, bardziej dotyczących organizacji edukacji aniżeli stymulowania harmonijnego rozwoju uczniów. Czy zatem administracyjne rygory, jakim podlega na co dzień, utrudniają mu (uniemożliwiają) osiągnięcie tego poziomu zawodowej tożsamości, który pozwalałby przekonania, umiejętności i zachowania ujmować w jeden system wyznaczony określonym zbiorem wartości, dawał możliwość swobodnego dokonywania wyborów i wyznaczania priorytetów w przyjętej filozofii kształcenia? (por. Kordziński, 2015, s. 500).

Zawód nauczyciela jest jednym z tych, które bardziej niż inne uwarunkowane są kontekstem. Skutkuje to koniecznością szybkiego reagowania na dokonujące się zmiany. W sytuacji wyłaniania się „nowych” i zmieniania „starych” potrzeb społeczeństwa w dziedzinie edukacji dotychczasowy model działania często okazuje się nieskuteczny, a czasami wręcz dysfunkcyjny (Gołębiak, 1998, s. 117). Zauważone przez studentów braki kompetencyjne, zwłaszcza w obszarze relacji interpersonalnych, które nierzadko dalekie są od indywidualizowania i personalizowania oddziaływań, nasycone negatywnymi emocjami, nieetycznymi zachowaniami; metodyki nauczania i wychowania, często bierniej, nienadążającej za potrzebami, możliwościami i oczekiwaniami współczesnego ucznia i (także cyfrowej) rzeczywistości, w której funkcjonuje, prowokują do szukania takich rozwiązań w kształceniu i późniejszym, również postulowanym przez badanych, rzetelnym weryfikowaniu jakości pracy czynnych nauczycieli, które pozwalałyby ten efekt, co najmniej, ograniczyć. Ten sam wniosek odnosi się do zauważanych niskiej jakości kompetencji merytorycznych niektórych nauczycieli, będących, jak można przypuszczać, efektem niedoskonałego wykszolenia, braku zaangażowania nauczycieli w utrwalanie i aktualizowanie wiedzy oraz możliwości jej wykorzystania, jak również negatywnej selekcji do zawodu. Pojawiają się różne diagnozy takiego stanu rzeczy, które odnoszą się do faktu, iż polscy nauczyciele są zmęczeni, znudzeni i zawiadzeni wykonywaniem wielu rutynowych, powtarzających się niepotrzebnych czynności, brakiem stymulacji intelektualnej, brakiem poczucia sprawczości i ograniczeniami zewnętrznymi, jakim muszą się podporządkować (Majewska-Opielka, 2015, s. 166). Chociaż ten argument należy uznać za trafny, to jednak nieznacznie usprawiedliwiający, żeby nie powiedzieć, zwalniający z odpowiedzialności, za brak starań, pomimo niesprzyjających warunków. Polska edukacja nauczycielska wymaga wielu zmian na poziomie systemowym, ale też treściowym i funkcjonalnym, pozwalającym na kształtowanie kompetencji w każdym możliwym wymiarze. Oprócz selekcjonowania dostępności do zawodu jednym z modelowych podejść możliwych do wykorzystania jest głębsze uczenie się (*deeper learning*), rozumiane jako proces pozwalający zdobyć i przyswoić wiedzę w danym kontekście i zastosować ją w nieco innym, zwłaszcza praktycznym, tak aby dominantą stało się uczenie w kierunku transferu wiedzy także pomiędzy umiejętnościami. Dzięki temu zdobywana wiedza specjalistyczna w danej dziedzinie, wykraczająca poza zapamiętanie faktów czy pro-

cedur, pozwala także rozumieć, jakie są możliwości i uzasadnienia jej stosowania (Bellanca, 2015). Istotne jest także, aby w procesie rozwoju kompetencji nauczycieli zwracać uwagę na modyfikację zachowań wpisanych w ich ukrytą wiedzę, zwłaszcza tę bazującą na osobistych, niekorzystnych doświadczeniach, łatwych do powielania. Dotyczy to na przykład wielokrotnie podnoszonej przez badanych kwestii koncentrowania się nauczycieli na nieprawidłowościach czy lukach w wiedzy i umiejętnościach uczniów, z pomijaniem i czy niedocenianiem tego, co już zostało osiągnięte, zrozumiane, utrwalone. Uczą tym samym postawy koncentrowania się na brakach, która nie pozwala cieszyć się zaletami, zdolnościami czy nawet niewielkimi osiągnięciami, a każe koncentrować się na własnej niedoskonałości, porównywać z innymi. Postawy, która systematycznie powielana przez lata pobytu w szkole doprowadza do powstania silnie uwewnętrznionej frustracji dziecka, a potem dorosłego, którym się stanie. Niektórzy z tych dorosłych, zostając nauczycielami, wykorzystują potem ten znany sobie model postępowania w swojej pracy. To błędne koło nauczycielskich nawyków może zostać przerwane, jeśli już na etapie wczesnej profesjonalizacji zawodowej przyszłych nauczycieli podejmie się starania, aby je zidentyfikować, uświadomić i wyciągnąć z nich właściwe wnioski. Taka autorefleksja, która powinna stać się nawykiem każdego nauczyciela, może być aktywowana już w procesie nabywania przez niego kompetencji, bo pozwoli uczyć się na błędach, także cudzych, i utrwalać pozytywne konstrukty kompetencyjne w procesie stawiania się nauczycielem kompletnym.