

WACŁAW STRYKOWSKI

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

KOMPETENCJE WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

ABSTRACT. Strykowski Waław, *Kompetencje współczesnego nauczyciela* [Competences of contemporary teacher]. „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005, Adam Mickiewicz University Press, pp. 15-28. ISBN 83-232-1602-9. ISSN 0077-653X.

The article defines competences as a harmonic composition of knowledge, ability to understand and desire. Different kinds of contemporary teacher competences are discussed, based on pedagogical literature. Next, some competence areas are described as proposed by the author. Those are the following competences: 1) substantial, 2) psychological-pedagogical, 3) diagnostic, 4) designing, 5) didactic-methodic, 6) communicative, 7) medial, 8) evaluative, 9) to assess curricula and course books, 10) self-educational.

Wacław Strykowski, Zakład Technologii Kształcenia, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Słowackiego 20, 60-823 Poznań, Polska – Poland.

DOBRY NAUCZYCIEL

Teoretycy kształcenia i wychowania są zgodni, że spośród różnych czynników, decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły, najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel. Znaczącą rolę nauczyciela w zmieniającej się szkole współczesnej akcentuje wielu autorów. Powstaje jednak pytanie, w jakich kategoriach pojęciowych opisywać dobrego nauczyciela?

Poszukiwanie odpowiedzi na to pytanie trzeba rozpocząć od przypomnienia, że rozważania nad cechami i właściwościami dobrego nauczyciela i wychowawcy mają w polskiej literaturze bogatą tradycję. Ukształtowała się też specjalna dziedzina wiedzy pedagogicznej, zwana **pedeutologią**, której podstawy tworzyli znakomici polscy uczeni. Na uwagę zasługuje tu praca pod redakcją W. Okonia *Osobowość nauczyciela* (1962), w której poza artykułem autora, znajdujemy rozprawy o nauczycielu wybitnych polskich psychologów i pedagogów, m.in.: J. W. Dawida, Z. Mysłakowskiego,

S. Szumana i S. Baleya. Znamiennym dla analiz tych autorów było to, że zajmowali się poszukiwaniem i projektowaniem pożądanych cech nauczyciela, cech które miały być charakterystyczne dla „duszy nauczycielstwa”, „talentu pedagogicznego” lub „osobowości nauczyciela”.

Według J. W. Dawida, na istotę „duszy nauczycielstwa” składają się takie cechy, jak: miłość dusz ludzkich, potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość i moralna odwaga. Z. Mysłakowski w rozprawie *Co to jest talent pedagogiczny?* stwierdza, że dominującą cechą talentu pedagogicznego jest kontaktowość, a jej tło stanowią: żywość wyobraźni, instynkt rodzicielski, zdolność do wyrażania uczuć i nastawienie psychiki na zewnątrz. Z kolei, według S. Szumana, osobowość doskonałego nauczyciela tworzą dwa elementy: pierwszym jest to, co nauczyciel posiada i ma do rozdania, drugim – sposób rozdawania, zwłaszcza umiejętność oddziaływania na innych. Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, zdolności agitacyjne lub kontaktowość. Dopiero harmonijne współwystępowanie wszystkich elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela (Okoń, 1962, s. 15). Na temat pożądanych cech dobrego nauczyciela rozważania prowadził również S. Bailey. Autor ten uważał, że najistotniejszą cechą osobowości nauczyciela jest zdatność wychowawcza, będąca swoistym zbiorem cech umożliwiających wychowanie. Należą do nich m.in.: przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, potrzeba obcowania z ludźmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, powinowactwo duchowe z dziećmi, respektowanie indywidualności, swoiste zdolności artystyczne. Wychowawcę, który posiadałby wszystkie pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym S. Bailey proponuje nazywać wychowawcą integralnym.

POJĘCIE I RODZAJE KOMPETENCJI NAUCZYCIELA

Znamienną cechą obecnie prowadzonych analiz różnych zawodów i profesji jest posługiwanie się pojęciem **kompetencji**. To właśnie kompetencje decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach, a także są one swoistą gwarancją dobrej roboty i osiągnięcia sukcesów. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być profesjonalistami. Podejście takie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela.

Pojęcie kompetencji używane jest w dwóch znaczeniach: po pierwsze, kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami, po drugie, termin kompetencje oznacza zakres uprawnień. W artykule mówić będziemy o kompetencjach nauczycieli jako o kwalifikacjach niezbędnych do efektywnego wykonywania tego zawodu.

W literaturze można spotkać różne definicje tego terminu.

Kompetencja to:

- zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (wg O. H. Jenkinsa),
- wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami (wg D. Fontany),
- szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się (zob. Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 87-88).

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Kompetencje są własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Być może dlatego odkryto szczególną atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu w odniesieniu do opisywania kwalifikacji określonych zawodów. Odnosi się to również do zawodu nauczyciela. Pozostaje więc odpowiedzieć na pytanie, jaką definicją tego pojęcia będziemy się posługiwać w naszych rozważaniach. Utożsamianie kompetencji tylko z umiejętnością lub sprawnością byłoby ograniczeniem jej istoty. Aczkolwiek umiejętność, czyli wiedza proceduralna (*wiedzieć, jak*) stanowi sedno kompetencji. Najtrafniejszym jednak opisem tej właściwości wydaje się definicja, według której **kompetencja** to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88). Można ją także wyrazić myślą: *pragnę to zrobić dobrze*.

Omawiając **kompetencje nauczycieli**, wyróżnia się różne ich rodzaje czy też obszary. Najczęściej spotykany podział obejmuje: 1) **kompetencje merytoryczne**, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym, 2) **kompetencje dydaktyczno-metodyczne**, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym, 3) **kompetencje wychowawcze**, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym (Taraszkiewicz, 2001, s. 175). A oto grupy kompetencji kształtowane u studentów (przyszłych nauczycieli) w uczelniach angielskich, omówione w podręczniku: *Wprowadzenie do nauczania*, poświęconym kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Pięć głównych obszarów kompetencji stanowią: 1) wiedza przedmiotowa, 2) przekazywanie wiedzy przedmiotowej, 3) kierowanie klasą, 4) ocenianie i rejestrowanie postępów poszczególnych uczniów, 5) dalsze samodoskonalenie zawodowe (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 30-31).

Analizę kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej znajdujemy też w pracach S. Dylaka. Autor ten, powołując się na bogatą literaturę obcojęzyczną, wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli, a mianowicie: 1) kompetencje **bazowe**, 2) kompetencje **konieczne**, 3) kompetencje **pożądane**. Pierwsze z nich pozwalają na porozumienie się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami. Kompetencje konieczne to te, bez których osoby uprawiające zawód nauczyciela nie mogłyby skutecznie wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne. Nauczyciel, który działa w różny sposób, ale zawsze adekwatnie do określonych sytuacji, jest nauczycielem kompetentnym interpretacyjnie w zakresie trzech wymienionych komponentów. Dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Niewątpliwie wśród kompetencji koniecznych najbogatszy obszar stanowią umiejętności realizacyjne, dzięki którym nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych. W szkole mogą być one rozpatrywane w trzech wymiarach: obiektu, na który jest czynność skierowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania. Kompetencje pożądane to te, które nie są wprawdzie niezbędne w zawodzie, ale które mogą być wysoce pomocne w realizacji zawodu nauczyciela. Należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym itp. (Dylak, 1995, s. 38-39).

Z zagadnieniem kompetencji wiążą się też rozważania R. I. Arends nad cechami efektywnego nauczyciela. Zdaniem tego autora, efektywny nauczyciel to osoba, która poza kompetencjami przedmiotowymi (rzeczoowymi) posiada wysokie kwalifikacje pedagogiczne, wśród których wyróżnia się cztery grupy: 1) władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania, 2) dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, 3) wykazywanie postawy i umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów, 4) rozumienie uczenia się nauczania jako procesu ustawicznego (Arends, 1994, s. 36).

W dalszym ciągu artykułu omówię obszary (kategorie) kompetencji jakie, moim zdaniem, powinien posiadać współczesny nauczyciel. Lista ta ma oczywiście charakter otwarty.

KOMPETENCJE MERYTORYCZNE (RZECZOWE)

Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie **opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania** w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Kom-

petencje merytoryczne zdobywa nauczyciel w trakcie studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie. Rola przygotowania rzeczowego w funkcjonowaniu nauczyciela jest szczególnie ważna. Kompetencje merytoryczne decydują bowiem w istotnym stopniu o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia.

W podręcznikach i poradnikach z dydaktyki zwraca się uwagę, aby nauczyciel dokładnie przygotował treści, które mają wypełniać lekcje. Przygotowanie to powinno obejmować również właściwe ustrukturalizowanie materiału i ukazanie związków między jego elementami zarówno w ramach przedmiotu, jak i pomiędzy przedmiotami. Wiadomo, jak ważną sprawą jest korelacja międzyprzedmiotowa, dzięki której uczeń poznaje wiedzę o świecie w sposób całościowy (holistyczny). Przygotowanie merytoryczne nauczyciela do lekcji musi zatem znacznie wykraczać poza materiał zawarty w podręczniku uczniowskim. Źródłem wiedzy dla nauczyciela są więc inne podręczniki, monografie, literatura popularnonaukowa, artykuły w czasopismach i Internecie, własne przemyślenia i doświadczenia.

Analizując zagadnienie kompetencji merytorycznych współczesnego nauczyciela, trzeba też zwrócić uwagę na niektóre tendencje modernizacyjne w tym zakresie. Po pierwsze, jest to konieczność rozszerzenia wiedzy przedmiotowej o zagadnienia z innych dziedzin – charakterystyczne bowiem dla szkoły współczesnej jest nauczanie zintegrowane, blokowe i interdyscyplinarne. Po drugie, dynamiczny rozwój wiedzy w poszczególnych dziedzinach wymaga od współczesnego nauczyciela stałego jej aktualizowania i selekcjonowania. Bardzo łatwo staje się nauczyciel „wtórnym analfabetą” w swojej dziedzinie, kiedy przekazuje uczniom wiedzę nieaktualną, nieuwzględniającą najnowszych odkryć naukowych. Bogactwo i nadmiar wiedzy wymagają z kolei stałego jej selekcjonowania i hierarchizowania. Stwierdzono, że wiedza zbyt rozległa (nadmiar wiedzy) stanowi podobne zagrożenie dla ucznia, jak wiedza ograniczona. Współczesna dydaktyka dopracowała się różnych teorii analizy i strukturalizacji treści nauczania, których opanowanie wchodzi również w zakres kompetencji merytorycznych nauczyciela (Siemak-Tylikowska, 1985).

KOMPETENCJE PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNE

Używając tej ogólnej nazwy, mamy na względzie bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć **kontekst teoretyczny** (podstawę teoretyczną) **do**

działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. Organizacja tych procesów oparta jest zawsze na określonych założeniach teoretycznych, niezależnie od tego czy są one przemilczane, czy też dokładnie uświadamiane przez nauczyciela. Nie można przecież wyobrazić sobie profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Wiedza i umiejętności tworzące ten rodzaj kompetencji są niewątpliwie bardzo obszerne. Trudno nawet do końca je określić. Dowodem na to jest fakt, że przez różnych autorów są one inaczej definiowane. Wydaje się, że szczególnie wartościowe w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania, jak poznawać uczniów i jak organizować proces nauczania i wychowania we współczesnej szkole, może być odwołanie się do psychologicznych koncepcji funkcjonowania człowieka i wynikających z nich zasad i metod efektywnego uczenia się. Nauczyciel powinien zatem znać założenia i procedury uczenia się charakterystyczne dla behawioryzmu, kognitywizmu i koncepcji humanistycznej (Kozielecki, 1995) oraz podstawowe zasady kształcenia i wychowania, w których zawarta jest wiedza teoretyczno-metodyczna o prawidłowościach przebiegu nauczania, uczenia się i wychowania w szkole.

KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNE (DIAGNOZOWANIA)

Praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona działalnością rozpoznawczą. Poznawanie uczniów jest bowiem niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela. Wiedza i umiejętności nauczyciela wychowawcy, służące poznawaniu uczniów, nawiązują wyraźnie do poprzedniej grupy kompetencji. Kompetencje te dotyczą tego, **co badamy** oraz **w jaki sposób**. Przedmiotem poznania są więc zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej.

Poznawanie, czyli diagnozowanie ucznia składa się z diagnozy opisowej i genetycznej (wyjaśniającej). Pierwsza część badania – to opis interesującego nas zjawiska, cechy (np. inteligencji, motywacji) czy zachowania ucznia, druga to poszukiwanie mechanizmów tego zachowania, jego przyczyn, wykrycie lub określenie źródeł, które do takiej cechy lub zjawiska

doprowadziły. Oczywiście, aby nauczyciel w sposób kompetentny mógł diagnozować ucznia, musi posiadać wiedzę teoretyczną o jego rozwoju, cechach indywidualnych i środowisku. Dodajmy, że wiedza ta jest bardzo obszerna i ciągle rozwijana. Dla przykładu, nowym ujęciem inteligencji na gruncie nauk społecznych jest w ostatnim czasie wyróżnienie inteligencji wielorakiej człowieka. H. Gardner (2002) wyróżnił kilka rodzajów inteligencji, takich jak: językowa, logiczno-matematyczna, przestrzenna, muzyczna, kinestetyczna, interpersonalna i intrapersonalna. Rozpoznanie przez nauczyciela określonego typu inteligencji u ucznia stwarza zupełnie nowe możliwości zindywidualizowanej i efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Poznanie uczniów odbywa się za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych. Do najczęściej stosowanych należą: obserwacja, wywiad, ankieta i socjometria. Umiejętność posługiwania się nimi należy do ważnych kompetencji każdego nauczyciela.

KOMPETENCJE PLANISTYCZNE I PROJEKTOWE

Jeżeli działalność dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela ma być działalnością celową i dobrze zorganizowaną, musi być wcześniej **zaplanowana i zaprojektowana**. Zatem opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych to istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela. Kompetencje te są szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia i teoria organizacji i zarządzania. Strukturę procesu zarządzania tworzą następujące komponenty: **planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do działalności, kontrolowanie rezultatów** (Armstrong, 1997, s. 15-16). Podejście do pracy w szkole z punktu widzenia teorii zarządzania staje się coraz powszechniejsze. Szkoła staje się firmą, która musi respektować reguły nowoczesnego zarządzania i organizacji, musi też być poddawana badaniom jakości.

Dla nauczyciela szczególnie ważne jest planowanie i projektowanie zajęć szkolnych, tych długofalowych (projektowanie nauczania danego przedmiotu) lub doraźnych (projektowanie lekcji i innych zajęć szkolnych). Udowodniono, że projektowanie dydaktyczne ma istotny wpływ na efektywność pracy szkoły. Nauczyciel musi więc wiedzieć, na czym polega proces projektowania, jakie wyróżnia się w nim etapy, jaką formę mogą przybierać projekty nauczycielskie. Oto niektóre z działań nauczyciela wymagające wcześniejszego planowania lub projektowania: tworzenie własnych

programów nauczania poszczególnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych, projektowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych, projektowanie programu wychowawczego szkoły, projektowanie testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów, projektowanie procedur i narzędzi poznawania uczniów oraz ich środowiska, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego.

KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-METODYCZNE

Przyjmujemy, że ten obszar kompetencji tworzy wiedza operacyjna na temat **istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia**. W świetle najnowszych koncepcji edukacyjnych definiujemy proces kształcenia jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamiania różnego rodzaju aktywności. Proces nauczania – uczenia się zapewnia tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciele respektują określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności. Prawidłowości, według których przebiega proces kształcenia i wynikające z nich dyrektywy kierowane pod adresem nauczyciela i uczniów nazywamy zasadami kształcenia. Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia – to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela.

Proces kształcenia jest realizowany za pomocą różnych metod i środków dydaktycznych, które powinny być dostosowane do celów zajęć i charakteru materiału nauczania, a także właściwości i możliwości uczniów. Stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa, opanowując całe bogactwo metod nauczania, zwłaszcza o charakterze poszukującym i aktywizującym. Wymieńmy najważniejsze z tych metod, aby pokazać jak bogaty jest dorobek dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych w tym zakresie: metoda problemowa, ćwiczenia, warsztaty, praca z tekstem, praca z komputerem, dyskusja, analiza przypadków, burza mózgów, inscenizacja, drama, odgrywanie ról, karty pracy, metoda projektów, mapy mentalne, linia czasu itd.

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE

Kształcenie i wychowanie – to nieustanny **proces komunikowania się**, w którym można wyróżnić trzy podstawowe komponenty: **nadawcę, odbiorcę i komunikat**. Stąd każdy nauczyciel, który przecież jednocześnie

naucza i wychowuje, musi przyswoić sobie odpowiednie kompetencje z tego zakresu. Kompetencje komunikacyjne – to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Proces komunikowania bowiem – to dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole.

Aby docenić wagę kompetencji komunikacyjnych, trzeba uświadomić sobie, że wszystko to, co mówimy, pokazujemy, a także robimy, a więc każde nasze zachowanie jest formą komunikatu. Komunikat zawiera bowiem treść i określa charakter relacji między osobami porozumiewającymi się. Istotne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, ale także w jaki sposób zostało to uczynione. Informacje w procesie komunikowania przekazywane są w formie sygnałów werbalnych i niewerbalnych, czyli poprzez mimikę, pozycje ciała, gestykulację, ton głosu, wzrok i dystans przestrzenny. Odbiorca spostrzega te sygnały i opierając się na własnych kompetencjach, potrzebach i uczuciach, wysyła swój komunikat. Efektem dobrej komunikacji między nadawcą i odbiorcą jest kontakt. W procesie kształcenia i wychowania chodzi właśnie o wejście w jak najbliższy kontakt i współuczestnictwo w realizacji podjętych zadań.

Poza komunikowaniem bezpośrednim („twarzą w twarz”) wyróżniamy komunikowanie pośrednie, odbywające się za pośrednictwem mediów. Ze względu na ogromną rolę mediów we współczesnej edukacji kompetencje nauczyciela związane z komunikowaniem medialnym stanowią ważny obszar jego przygotowania profesjonalnego.

KOMPETENCJE MEDIALNE

Kompetencje medialne związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Pojęcie „warsztatu nauczyciela” występuje w szerszym i węższym znaczeniu. W ujęciu szerszym warsztat pracy nauczyciela – to układ celowo dobranych procedur postępowania, sposobów i metod działania, dokumentów prawnych i planistyczno-organizacyjnych, a także źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych, służących uczniom do uczenia się, a nauczycielowi do nauczania, opieki i wychowania oraz doskonalenia pracy zawodowej (Król, Pielachowski, 1995). W tak szerokim pojmowaniu warsztatu mieszczą się również wcześniej wymienione kompetencje dydaktyczno-metodyczne. Warsztat w ujęciu węższym obejmuje przede wszystkim wyposażenie i urządzenie szkoły oraz sprawne i metodyczne wykorzystanie w działalności nauczycielskiej instrumentarium me-

dialnego, a więc pomocy naukowych i środków dydaktycznych, zwanych dzisiaj mediami i technologiami informacyjnymi.

Termin „media” jest określeniem zbiorczym, który odnosi się zarówno do środków prostych (podręczniki, plansze, tablice, modele), jak i mass mediów oraz technologii informacyjnych (radio, telewizja, multimedia, komputery, Internet). Efektywność stosowania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkół w urządzenia (*hardware*) i materiały dydaktyczne: filmy, kasety, programy komputerowe i multimedialne (*software*), ale również od wiedzy i umiejętności metodyczno-technicznych nauczycieli, nazywanych tutaj kompetencjami medialnymi. Oto niektóre z pożądanych tu kompetencji: nauczyciel ma pełne rozeznanie w zasobach medialnych związanych z realizowanym przedmiotem, blokiem przedmiotowym lub ścieżką edukacyjną; potrafi dokonać analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej istniejących zasobów medialnych, a znając właściwości poszczególnych mediów, potrafi wyznaczać im odpowiednie zadania w procesie kształcenia i wychowania; posiada podstawowe umiejętności obsługi urządzeń medialnych, zna podstawowe zasady ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych; ma przygotowanie i motywację do ustawicznego unowocześniania swojego warsztatu pracy i warsztatu pracy swoich uczniów.

Szczególnie jednak ważnym składnikiem warsztatu nauczyciela XXI wieku są kompetencje dotyczące technologii informatycznych, a więc związanych z wykorzystaniem komputerów w edukacji. Podajemy tu tylko niektóre z tych kompetencji: nauczyciel zna funkcje multimedialnego zestawu komputerowego, jego podstawowych elementów i urządzeń peryferyjnych; posługuje się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem; korzysta z Internetu, wykorzystując wszystkie jego funkcje; radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania; wykorzystuje technologie informatyczne do komunikowania się z rodzicami i we własnym doskonaleniu zawodowym (por. Sysło, 2003).

KOMPETENCJE KONTROLNE I EWALUACYJNE

Kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, stąd potrzeba odpowiednich kompetencji nauczyciela, które B. Niemierko nazywa kompetencjami w zakresie diagnozy edukacyjnej. Analizując ten obszar kompetencji, trzeba mieć świadomość, że ocenianie jest jednym z najbardziej krytycznych momentów procesu nauczania i uczenia się. Nic więc dziwnego, że wielu nauczycieli nie lubi oceniać. Sytuacje związane z kontrolowaniem i ocenianiem uważane są za trudne, przykre, niesprawiedliwe, stresujące i mało konstruktywne.

Powstała bogata literatura ukazująca funkcje kontroli, jej newralgiczne aspekty, a także zasady i metody rzetelnego sprawdzania wyników nauczania. B. Niemierko (1999/2002) wyróżnia standardy umiejętności nauczycieli dotyczące oceniania, wchodzące w zakres tak zwanej diagnozy edukacyjnej. Kompetentny nauczyciel potrafi: a) dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta, b) wytworzyć narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych, c) stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane przez nich wyniki, d) wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, e) zbudować trafne, oparte na pomiarze, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych, f) przedstawić wyniki ewaluacji uczniom, rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, g) rozpoznać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów (Sołtys, Szmigel, 1997, s. 5).

W reformowanej szkole ocenianie uczniów zostało znacznie rozszerzone. Wprowadza się mierzenie jakości pracy szkoły, które powinno obejmować: 1) efekty kształcenia, 2) organizację i przebieg kształcenia, wychowania i opieki, 3) zarządzanie szkołą (Dzierzgowska, Kalinowska, 1999, s. 6). Mierzenie jakości pracy szkoły, realizowane najczęściej przez nadzór pedagogiczny, wymaga kompetencji wykraczających poza te, które dotyczą kontrolowania osiągnięć uczniów.

KOMPETENCJE OCENIANIA PROGRAMÓW I PODRĘCZNIKÓW SZKOLNYCH

Reforma systemu edukacji stwarza nauczycielom nowe szanse i daje nowe uprawnienia w zakresie projektowania oraz oceny programów szkolnych, podręczników i środków dydaktycznych. Te interesujące dla nauczyciela prace twórcze wymagają nowych kompetencji o charakterze projektowym i oceniającym. Wiadomo, że dotychczasowe plany studiów kształcenia nauczycieli nie zawierały treści mających na celu kształtowanie tego typu kompetencji. Nauczyciele muszą więc wykazać się własną inicjatywą w dziedzinie zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo-oceniających poprzez udział w studiach podyplomowych, kursach doskonalących, poprzez korzystanie z literatury i w ramach samokształcenia.

Taka sytuacja stwarza szanse utalentowanym i ambitnym nauczycielom na kreatywność oraz innowacyjne i twórcze funkcjonowanie. Trzeba jednak podkreślić, że konieczne tu kompetencje – autora i ewaluatora programów oraz podręczników muszą obejmować kilka dziedzin. Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach: merytorycznym i formalnym

(aby były zgodne z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (znajomość zasad budowania programów), ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny).

Szczególnie trudne zadania stoją przed nauczycielami w zakresie oceny i wyboru podręczników, gdyż tutaj oferta jest niezwykle bogata. Trzeba więc korzystać z odpowiednich narzędzi uwzględniających stosowne kryteria. Dobry podręcznik powinien spełniać następujące funkcje: informacyjną, motywacyjną, ćwiczeniową, transformacyjną, kontrolno-korektywną i samokształceniową (zob. cykl artykułów J. Skrzypczaka w „Edukacji Medialnej” 1996, 1997).

KOMPETENCJE AUTOEDUKACYJNE

Ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji. Idea ta odnosi się szczególnie do nauczycieli, głównych sprawców procesów edukacyjnych. W literaturze pedeutologicznej stworzona została koncepcja nauczyciela twórczego, który kształtuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach (naukowych, metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Schulz, 1989, s. 78-79).

Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobligować ich do stałego rozwoju i doskonalenia kwalifikacji. Określono też możliwie dokładnie kompetencje niezbędne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego, i tak np. nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego, posiada wiedzę z zakresu problemów środowiska uczniów i wychowanków swojej placówki, potrafi współpracować z tym środowiskiem, poznał organizację i zasady funkcjonowania szkoły, w której pracuje, przepisy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki. Taki nauczyciel potrafi prowadzić zajęcia w sposób skuteczny, a także analizować i oceniać własne zajęcia z uczniami (Pielachowski, 2001).

Ambicją nauczycieli powinno być również ogólne kształcenie się i samodoskonalenie. Tego rodzaju kompetencje, nazywane pożądanymi, budują prestiż nauczyciela, a także pozwalają skuteczniej realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze. Kompetencje tego rodzaju nazywamy autoedukacyjnymi lub autokreacyjnymi. Teoretycy wyróżniają dwa rodzaje

kompetencji autokreacyjnych: 1) normatywne, wyznaczające odpowiednie wartości – cele autokreacji jednostki, wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca; 2) dyrektywne, wskazujące sposób realizacji wartości, a więc różnego rodzaju czynności i działania pozwalające realizować standardy własnego ja (Dudzikowa, 1993, s. 66).

Istnieje powiedzenie, że jeżeli człowiek chce coś osiągnąć, „musi działać z pozycji siły”. Taką siłą w przypadku nauczyciela są jego kompetencje, czyli wiedza, umiejętności i przekonania potrzebne do efektywnej pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej w szkole. Celem artykułu było przedstawienie różnych obszarów kompetencji, które są niezbędne współczesnemu nauczycielowi. Musimy jednak na zakończenie poczynić dwie uwagi. Po pierwsze – nie jest to ani jedyny, ani wyczerpujący zestaw kompetencji. Ma on charakter otwarty – można go rozwijać, modyfikować, uzupełniać. Po drugie – wyszczególnione kompetencje nie mają charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy występują w pewnym zakresie w innej. Przedstawiony zestaw jest podziałem umownym, ale pozwalającym, jak sądzimy, lepiej i dokładniej przeanalizować różne aspekty pracy nauczyciela w szkole. Ważna jest też świadomość, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonalone.

LITERATURA

- Amstrong M., *Jak być lepszym menedżerem*, Dom Wydawniczy ABC, Warszawa 1997.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Cohen L., Maniow L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń 1997.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji*, „Neodidagmata” 1999, nr XXIV.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne młodzieży szkolnej*, [w:] *Edukacja – Technologia kształcenia – Media*, Polski Dom Wydawniczy „Ławica”, Poznań 1993.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1995.
- Dzierzgowska I., Kalinowska M., *Mierzenie jakości pracy liceum. Poradnik*, Wyd. CODN, Warszawa 1999.
- Gardner H., *Inteligencja wieloraka. Teoria w praktyce*, Wyd. Media Rodzina, Poznań 2002.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
- Król I., Pielachowski J., *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Wyd. eMPI², Poznań 1995.
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.

- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela, rozprawy: J. Wł. Dawida, Z. Mysłakowskiego, St. Szumana, M. Kreutza, St. Baleyga*. Opracowanie i wstęp W. Okoń, PZW, Warszawa 1962.
- Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Wyd. eMPI², Poznań 2001.
- Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, WSiP, Warszawa 1989.
- Siemak-Tylikowska A., *Podstawy teorii doboru treści kształcenia*, WSiP, Warszawa 1985.
- Skrzypczak J., *Miejsce podręcznika we współczesnej szkole*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 1.
- Skrzypczak J., *Metody i narzędzia oceny podręczników szkolnych*, „Edukacja Medialna” 1996, nr 2.
- Skrzypczak J., *Podręcznik a inne środki dydaktyczne. „Obudowa” podręcznika*, „Edukacja Medialna” 1997, nr 2.
- Sołtys D., Szmigel M. K., *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*, Wyd. Zamiat korepetycji, Kraków 1997.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPI², Poznań 2003.
- Sysło M., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, maszynopis, Warszawa 2003.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001.