

Beata Mydlowska

Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Warszawie
ORCID: 0000-0003-3235-1289

Kompetencje zawodowe w kontekście zasad komunikacji dydaktycznej i możliwości oceny pracy nauczycieli

Summary

PROFESSIONAL COMPETENCES IN THE CONTEXT OF THE PRINCIPLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND THE EVALUATION OF TEACHERS' WORK

The article is a voice in the discussion about the conditions of pedagogical professionalism in the context of not only understanding professional duties, but also constantly improving the quality of one's competences and boldly going beyond the patterns in one's duties. Among many proposals and different types of classifications, the author offers a new kind of perspective – pointing to the essence of teacher competence development as a complex, multistep and varied process, she suggests referring to the style of operation and the use of specific didactic means of communication by a particular teacher.

The author of the article points to the coexistence of diverse competences and focuses on the long-existing concept of key competences, with particular emphasis on the complexity of competences related to communication in school situations. The author's intention is to create a clear and precise competence structure, facilitating the recruitment process and evaluation of teachers' work. The competence model is treated here as a tool that is widely used in human resources management in educational institutions.

Key words: teacher competence model, pedagogical professionalism, didactic communication, employee evaluation method

red. Paulina Marchlik

Wstęp

Charakteryzująca się licznymi przemianami współczesność, wymaga od nauczycieli zaangażowania w wielowymiarowe reformy edukacji globalnej oraz ich

warstwę aksjologiczną oraz wyznacza nowe obszary ich aktywności. Poziom edukacji w poszczególnych państwach ma pośredni lub bezpośredni wpływ na społeczne i gospodarcze przemiany. Pozytywne zmiany nie dokonają się bez zrozumienia mechanizmów myślenia i kultury edukacyjnej różnych krajów oraz podejmowania w wielu wyspecjalizowanych dziedzinach wspólnych zasad działania. A także wdrażania w szkołach odpowiednich standardów, w tym związanych z zatrudnianiem odpowiedniej kadry nauczycielskiej, aby zagwarantować uczniom i ich rodzicom właściwy poziom realizacji procesu wychowawczego i dydaktycznego. W pewien sposób XXI w., narzucając konieczność edukacji permanentnej, korzystanie w codziennej pracy z nowoczesnych technologii i tworzenie własnych konceptów skutecznego działania, mobilizuje do analizy nowych uwarunkowań i rozwijania myślenia krytycznego.

Powstanie nowoczesnej szkoły nie jest możliwe bez ukształtowania się modelu nowoczesnego, skutecznego nauczyciela – to on jest najważniejszym podmiotem sprawczym i wykonawczym sukcesu procesu edukacyjnego, więc w dobie nowych wyzwań należy zwrócić uwagę na weryfikację jego kompetencji, które mają charakter dynamiczny nie tylko z punktu widzenia określonych zdolności jednostki, ale też zmieniających się oczekiwań społecznych wobec edukacji i wychowania.

Niezależnie od szczebla nauczania, troska o jakość pedagogicznej pracy nauczyciela na rzecz wszechstronnego rozwijania uczniów i wychowywania, niejako narzuca odgrywanie wielu ról, m.in.: inspiratora, opiekuna, fachowca czy menedżera. Wiąże się to z oczekiwaniami, że poza standardową realizacją programu, nauczyciel będzie na bieżąco zachęcał uczniów do aktywnego angażowania się w proces samodzielного uczenia i udzielał pomocy w konstruowaniu własnej wiedzy, wyboru celów i organizowania sposobów ich realizacji, samodoskonalenia i samorozwoju. Tempo i rodzaj zmian przyniosły ze sobą pogłębienie refleksji nad zawodem nauczyciela i jego kompetencjami jako przewodnika wspierającego uczniów w procesie poznania, podejmowaniu twórczej refleksji nad nośnikami treści, angażowania się w różne interakcje, rozwiązywanie życiowych problemów i kreowanie nowej rzeczywistości.

Wobec licznych propozycji klasyfikowania w literaturze przedmiotu kompetencji nauczycielskich trudno dokonać hierarchizacji komponentów umiejętności nauczycielskich i stworzyć z nich uniwersalny model. Jednym z najważniejszych fundamentów polskiej pedeutologii są tzw. *teacher's competences*. Mają one swoje źródło w pedagogice amerykańskiej i uważa się je za podstawę reform oświatowych wzorowanych na organizacjach biznesowych, które

bazują na opracowaniu, wdrażaniu oraz ocenianiu modelu kompetencyjnego (Domagalska 2009: 23).

Poddając analizie najpopularniejsze propozycje i dokonując ich syntezy można stworzyć katalog kompetencji nauczycielskich. Stanowią one zasadniczą kanwę komunikacji dydaktycznej. Z ujęcia definicyjnego są to:

- wymagania szkoły wobec kandydatów w zakresie kluczowych obszarów czynności nauczycielskich;
- wiedza, umiejętności, postawy, osobowość, wyznawane wartości, pasje, motywacje itp., które służą osiągnięciu celów oświatowych (Wieczorek 2010: 18);
- odpowiedni poziom rozwoju moralno-społecznego, intelektualnego, określany za kompetencje bazowe (Dylak 2004: 554).

Autorka artykułu do tego zestawienia określił proponuje dodanie istotnych w kształceniu nauczycieli kompetencji społecznych (*social competencies*) bazujących na zdolności samodzielnego stosowania posiadanych umiejętności związanych z postrzeganiem i rozumieniem sytuacji społecznych oraz pozwalających generować pożądane efekty w relacjach interpersonalnych.

Kompetencje gwarantujące efektywną komunikację pedagogiczną

Przemiany lat 90. XX w. wymusiły na twórcach reform oświatowych nowatorskie podejście do zamiany form adaptacyjno-reprodukcyjnych (użytecznych w kształtowaniu uproszczonej wizji rzeczywistości, i tradycyjnych relacji między nauczycielem a uczniem) na krytyczno-kreatywne, mające na celu pobudzanie „do innowacji, twórczości, zmian otaczającego świata, [...] uczynić ma edukację czynnikiem ulepszania ludzi, pomagania w określaniu kierunków upragnionych zmian i dróg realizacji tych zmian” (Lewowicki 1994) czyli tworzenia otwartego środowiska edukacyjnego, z dużą różnorodnością szans na samorealizację.

Jednocześnie pojawiły się głosy, że postępująca w oświacie standaryzacja wymaga określonej logiki: ustalenia, co każdy uczeń powinien wiedzieć lub być w stanie zrobić. Początek pierwszej dekady XXI w. to we współczesnej szkole panowanie przygotowanego systemu egzaminów testowych, które miały sprawdzić czy uczniowie sprostali ustalonym wcześniej wymaganiom rygorystycznych programów, określających obowiązujący zakres wiedzy i pożądanych umiejętności.

Ronald A. Wolk – założyciel pisma „Education Week” i przewodniczący Big Picture Learning, z siedzibą w Providence (organizacji zajmującej się tworzeniem małych, innowacyjnych szkół), krytykując powszechne testowanie powodujące odpodmiotowienie ucznia, zwraca uwagę na negatywne skutki dominującego w ruchu reform szkolnych nastawienia na za standardy i na konieczność stworzenia nowej strategii funkcjonowania szkół, innowacyjnego systemu prowadzącego do personalizacji, którego fundamentem byłyby odpowiednie kompetencje nauczycielskie – nauczyciele w spersonalizowanym systemie opartym na kompetencjach stają się doradcami, których głównym zadaniem jest pomaganie poszczególnym uczniom w osiągnięciu ich celów edukacyjnych (Wolk 2011: 24; Wolk 2016: 26)¹.

Wobec tego uznano, iż warto podjąć próbę weryfikacji dotychczasowych propozycji pedeutologów, uzupełniając przedstawioną we wstępie definicję kompetencji refleksją Franka Masterpasqua, który określa je jako adaptatywne, porównawcze i emocjonalne zachowanie oraz społeczne atrybuty zachowania dopełniane przez ujawnione przekonanie i oczekiwania człowieka dotyczące jego dostępu do owych atrybutów, bądź możliwości ich stosowania w życiu. W tym rozumieniu kompetencja jest zdolnością do czegoś, zależną zarówno od świadomości zawartych w danej kompetencji umiejętności i sprawności, jak również i od przekonania o możliwości i skuteczności posługiwania się tą zdolnością (Masterpasqua 1990).

W 2000 r. Komitet Nauk Pedagogicznych PAN powierzył Kazimierzowi Denkowi opracowanie ogólnych standardów kompetencji zawodowych nauczyciela, które również dzisiaj można zaproponować jako podstawę klasyfikacji

¹ R.A. Wolk, już w 1977 r. zwrócił uwagę, iż dzieci wkraczające w zaawansowane technologicznie społeczeństwo informacyjne mają problemy z czytaniem ze zrozumieniem i biegłością w rozwiązywaniu zadań matematycznych. W artykule: *The High Stakes of Standards-Based Accountability*, stwierdził, że tylko „personalized education could be an engine for progress in schools, and that reformers cannot rely solely on standards-based accountability” [spersonalizowana edukacja może być motorem postępu w szkołach a reformatorzy nie mogą polegać wyłącznie na odpowiedzialności za standardy – tłum. własne B.M.]. Natomiast w kilka lat późniejszej publikacji – *To Change Education, Change the Message* dowodzi po raz kolejny, że: „Standards-based accountability not only has failed to accomplish its goals, it makes even more necessary (and more difficult) an effort to convince the public and its leaders that a new strategy is desperately needed. [...] When education is personalized, virtually everything in the traditional school begins to change.” [Oparte na standardach rozliczanie nie tylko nie przyniosło zamierzonych celów, ale czyni jeszcze bardziej koniecznym (i trudniejszym) podjęcie próby przekonania opinii publicznej i jej przywódców, że potrzebna jest nowa strategia. [...] Kiedy edukacja jest spersonalizowana, praktycznie wszystko w tradycyjnej szkole zaczyna się zmieniać – tłum. własne B.M.].

– punkt wyjścia do szczegółowych rozważań. Zaproponował on następujące rodzaje kompetencji:

- **prakseologiczne**, dotyczące skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- **komunikacyjne**, odnoszące się do skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych, wiedzy o komunikowaniu się interpersonalnym, do myślenia dialogicznego, wykorzystywania rozmaitych technik dyskursywnych;
- **kreatywne**, odznaczające się niestandardowymi i innowacyjnymi działaniami rozwijającymi zainteresowania i twórcze czynności ucznia, a także ich problemowe myślenie i tworzenie wiedzy podmiotowej;
- **moralne**, określające zdolność do pogłębionej refleksji moralnej;
- **współdziałania**, dotyczące skuteczności zachowań prospołecznych i sprawności działań integracyjnych nauczyciela;
- **informatyczno-medialne**, związane ze sprawnym i właściwym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji w procesie nauczania – uczenia się, a także w różnych sytuacjach codziennego życia (Denek 2000: 29).

Przemyślenia te zapewne uwzględniły liczne wcześniejsze głosy, często podejmujące próbę rozstrzygnięcia czy ważniejsze są kompetencje przedmiotowe nauczyciela, czy wychowawcze. Analizując literaturę anglojęzyczną zarówno z tamtych czasów, jak i lat późniejszych, zauważa się preferowanie poglądu, że miarą sukcesu pedagogicznego są osiągnięcia szkolne i dojrzałość uczniów. Wymaga to od nauczycieli władania odpowiednim zasobem wiedzy i metod postępowania pedagogicznego, kształtowania sytuacji pozwalających na zbudowanie autentycznych relacji międzyludzkich, dokonywania ciągłej diagnozy sytuacji i takiego wykorzystywania wiedzy zawodowej, aby podnosić poziom doskonalenia szkoły, przyjmowania postaw i posiadania umiejętności niezbędnych dla systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów oraz traktowania nauki jako procesu ustawicznego (Arends 1999; Cohen i in.: 30–31).

Podkreśla się istotne znaczenie aktualizowania wiedzy rzeczowej (przedmiotowej), wobec jej dynamicznego rozwoju i szybkich procesów dezaktualizacji. Nienadążanie za tempem zmian i zdobywania wiedzy, grozi brakiem utrzymania właściwego poziomu wywiązywania się nauczyciela z powierzanych mu zadań tj. z zakresu przekazywania uczniom treści zgodnych z aktualnymi osiągnięciami współczesnej nauki i inspiracji do rozwijania własnych zainteresowań (Paško, Kucharska-Żądło 2008).

Wydaje się więc logiczne wskazanie na pierwszym miejscu kompetencji prakseologicznych przejawiających się w umiejętnościach, takich jak:

- operacjonalizacja celów kształcenia i wychowania wraz z zaprogramowaniem treści kształcenia do ich osiągnięcia;
- planowanie, organizowanie i kontrola prowadzonych procesów edukacyjnych;
- rozpoznania wyjściowego stanu wiedzy uczniów – posługiwanie się odpowiednimi metodami i technikami diagnozowania uczniów;
- opracowania koncepcji pracy z całą klasą i pojedynczym uczniem;
- profesjonalne posługiwanie się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia oraz do możliwości uczniów;
- wnikliwa analiza i ocena osiągnięć szkolnych uczniów wraz z ustalaniem przyczyn niepowodzeń szkolnych i proponowaniem sposobów ich usuwania;
- współpraca z rodzicami;
- obiektywna ocena efektywności własnej pracy i ewentualnego dokonywania jej korekty;
- planowania doskonalenia się i samokształcenia zawodowego (Denek 2000: 32 i n.).

Koncentrację na elementach związanych z procesem edukacyjnym możemy odnaleźć w publikacji z 2014 r. autorstwa Chrisa Kyriacou, *Essential Teaching Skills*, w której pisząc o kompetencjach nauczycielskich, wskazuje na następujące czynniki:

- formułowanie celów kształcenia, wybór skutecznych środków do ich realizacji, ustalenie osiągnięć;
- realizację jednostki lekcyjnej;
- kierowanie lekcją – takie organizowanie aktywności poznawczej uczniów, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywność;
- tworzenie atmosfery w klasie gwarantującej stworzenie i utrzymanie pozytywnych postaw uczniów i ich aktywny udział w lekcji;
- troska o dyscyplinę i rozwiązywanie problemów dotyczących niepożądanych postaw;
- ocenianie osiągnięć uczniów;
- ewaluacja i refleksja nad własną pracą w celu jej doskonalenia (Kyriacou 2014: 9).

Poddając analizie różne poglądy nabieramy przekonania, że nauczyciel nie ma być tylko osobą uczącą konkretnego przedmiotu, ale ma również dążyć do

rozwijania zdolności intelektualnych uczniów, związanych z ich wyobraźnią, zdolnością do dociekania i krytycznego oceniania otaczającej rzeczywistości oraz do zachęcania ich do „badania swoich szerszych osobistych i społecznych wartości” (*Learning to Succeed...* 1993: 197).

Natomiast badania amerykańskie wykazały, że należy brać pod uwagę siedem aspektów decydujących o profesjonalizmie nauczycielskim jako odpowiedniku „mistrzostwa w profesji”: efektywna komunikacja, osobista satysfakcja z nauczania, satysfakcja z sukcesów poszczególnych uczniów, przyjmowanie ich perspektywy oraz uczenie poprzez refleksję nad praktyką nauczania, chęć do nadobowiązkowej pracy, stosunki z kolegami z pracy (Nelson 1993).

Wracając na grunt polskiej pedeutologii, warto przywołać popularny podział na następujące trzy grupy kompetencji (Taraszkiewicz-Kotońska 2001):

- kompetencje merytoryczne – dotyczące w szczególności zagadnień nauczanego przedmiotu. W tym modelu nauczyciel to ekspert i doradca przedmiotowy;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące rzemiosła nauczyciela i ucznia, czyli metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza projektowych, aktywizujących do pracy grupowej. W tym modelu nauczyciel to doradca dydaktyczny;
- kompetencje wychowawcze – dotyczące różnych metod oddziaływania na uczniów, do jakich należą umiejętności komunikacyjne, rozwiązywania wszelkich trudności danego wieku rozwojowego. W tym modelu nauczyciel to doradca wychowawczy i życiowy.

Przyjmując je należy się zgodzić, że w każdym modelu nauczyciel musi posiadać określone predyspozycje osobowościowe – poza tym, że jest dobrym dydaktykiem, metodykiem czy psychologiem, powinien w sposób interesujący, przystępny przekazywać swoją wiedzę, umieć słuchać i traktować swojego ucznia z szacunkiem i uwagą, być konsekwentnym i sprawiedliwym oraz posiadać inne, wysokie kompetencje społeczne, które umożliwiają mu komunikację nie tylko z uczniem, ale także z jego rodzicami. Ważne jest przy tym aby nauczyciel, kierując własnymi procesami myślowymi i komunikacyjnymi, uwzględnił perspektywę ucznia.

Z analizy relacji między kompetencjami nauczyciela a sukcesem dydaktyczno-wychowawczym wynika jeszcze obszerniejsza lista kompetencji. Jedną z ważniejszych w tym zakresie propozycji (Strykowski 2007: 71–80) tworzy uniwersalny dekalog:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – obejmujące opanowanie i zrozumienie materiału stanowiącego treść nauczania danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej;
- psychologiczno-pedagogiczne – wymagające od nauczyciela obszernej wiedzy potrzebnej do działań dydaktycznych i wychowawczych 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;
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska – badaniem za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych cech rozwojowych ucznia, np. jego cech indywidualnych, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywacja uczenia się itd.;
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania – są szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, w którym podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia oraz teoria organizacji i zarządzania (strukturę procesu zarządzania tworzą następujące komponenty: planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do działalności, kontrolowanie rezultatów);
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczące wiedzy operacyjnej na temat istoty, zasad, metod i środków realizacji procesu kształcenia, nauczyciel zdobywa je opanowując całe bogactwo metod nauczania, zwłaszcza o charakterze poszukującym i aktywizującym;
- kompetencje medialne i techniczne – związane z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia w zakresie mediów i technologii informacyjnych, a także procedur postępowania oraz wyposażenia i urządzenia szkoły;
- kompetencje kontrolne i ewaluacyjne – związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły;
- kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych – odnoszące się do umiejętności o charakterze projektowym i oceniającym;
- kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym – kształtują postawę nauczyciela twórczego, który modyfikuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągle podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach (naukowych, metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej;

- kompetencje komunikacyjne – dotyczą wiedzy na temat procesu komunikowania oraz umiejętności efektywnego nadawania i odbierania komunikatów.

Codzienna praktyka pedagogiczna wskazuje, że wyzwaniem i zadaniem dla każdego nauczyciela jest dążenie do doskonałości w każdym z powyższych aspektów, ale żadna z kompetencji nie będzie miała szans na osiągnięcie poziomu profesjonalnego, jeżeli zabraknie tych ostatnich – komunikacyjnych i to, traktowanych jako wielostronny dialog uwzględniający odpowiednią perspektywę etyczno-filozoficzną, pozwalającą nauczycielowi być w dialogu z innymi i samym sobą (Kwaśnica, Semkow 1995: 24). Nauczyciel powinien przewidywać różne sytuacje relacyjne zarówno z uczniami, jak i innymi nauczycielami, pracownikami szkoły takimi jak: dyrektor, psycholog, personel administracyjny szkoły, personel pomocniczy, rodzice itd.

Dorota Klus-Stańska i Marzenna Nowicka zgodnie twierdzą, że „wciąż nie ma warunków, by rozwijać związane z mówieniem kompetencje, które będą nauczycielom przydatne w czasie instruowania innych, negocjacji, załatwiania spraw, wyrażania swoich emocji i uczuć, bawienia rozmową, podnoszenia innych na duchu” (Klus-Stańska, Nowicka 2013: 81). Zarzucają współczesnej szkole, że dominuje w niej sztuczny, sformalizowany język komunikacji, który hamuje twórczy rozwój uczniów, gdyż aktywność językowa w szkole służy wyłącznie uczeniu się, transmisji znaczeń, zwerbalizowaniu i utrwaleniu tego, co zostało napisane w podręcznikach lub zwerbalizowane przez nauczyciela. Uczniowie mają opory w wyrażaniu osobistych przekonań, ale relacjonują to, co wyrazili inni, co często konfrontowane bywa z określonymi wzorcami, pochodzącymi z różnych podręczników w kontekście z góry ustalonego, pozornie obiektywnego systemu oceniania.

Osobiste doświadczenia podpowiadają, że efektywna komunikacja dydaktyczna wymaga osiągnięcia w szkolnej komunikacji jak najwyższego poziomu umiejętności w zakresie kompetencji składowych kompetencji komunikacyjnych – w zbiorowej publikacji pod redakcją Mirosława Kisiela i Tomasza Huka, *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, w wielu artykułach porusza się ten problem, mówiąc niejednokrotnie o znaczeniu komunikacji werbalnej i niewerbalnej w procesie edukacyjnym. Pozwala to stwierdzić, że nie ma skutecznej dydaktyki bez kompetencji w zakresie formułowania komunikatów opartych na:

- normie artykulacyjnej, gramatycznej, ortograficznej itd.;

- wypowiedziach bogatych w środki językowe, a jednocześnie precyzyjnych, wykorzystujących odpowiedni zasób słów, potrzebnych w różnorodnych sytuacjach życia codziennego;
- korzystaniu ze środków pozajęzykowych, statycznych i dynamicznych właściwości ciała, mimiki, gestów, itp., pozwalających na podkreślenie znaczenia informacji werbalnej i nadanie komunikatowi określonej ekspresji;
- umiejętności interpretowania komunikatów niewerbalnych nadawanych przez inne osoby zgodnie z przyjętym kanonem znaczeń;
- dysponowaniu kompetencją symboliczną – posiadanie zdolności nadawania, rozumienia i interpretacji symboli, interpretowanie żartów językowych, formułowanie puenty, wyjaśnianie znaczenia metafor, przysłów itp.;
- umiejętności zadawania pytań i poszukiwania przyczyn działań innych ludzi, zjawisk, sytuacji itp.;
- umiejętności dostosowania komunikatu do poziomu, możliwości i potrzeb uczniów;
- przestrzeganiu określonych zasad komunikowania się obowiązujących w danej kulturze czy sytuacji komunikacyjnej np. w klasie, co przejawia się w używaniu, rozumieniu i właściwym interpretowaniem zwrotów i rytuałów w typowych dla środowiska szkolnego sytuacjach komunikacyjnych;
- wykorzystywaniu siły głosu, intonacji, barwy dla zobrazowania własnych emocji lub wywołania ich u odbiorcy, co ma znaczenie dla budowania komunikatów empatycznych i pozwala na werbalizowanie emocji własnych oraz odczuwanych przez innych ludzi;
- umiejętności konstruowania wypowiedzi korygujących, tak zwanych „aktów naprawiania konwersacji”, które są istotne dla utrzymania spójności rozmowy, pozwalają na wyjaśnienie nieporozumień;
- zdolności do refleksji nad własnym komunikowaniem się (Kisiel, Huk 2009).

Anna Szkolak stwierdza, iż „kompetencje nauczyciela, czyli wiedza, zdolności i przekonania, są siłą konieczną, napędzającą jego pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Nauczyciel kompetentny to osoba wszechstronna, wykształcona ogólnopedagogicznie, zdolna do nauczania interdyscyplinarnego, dostrzegająca priorytetowe tematy współczesnego świata” (Szkolak 2014: 90).

Uznając tę prawdę i wszystkie tu przedstawione kompetencje Danuta Waloszek proponuje, aby dążąc do określenia kompetencji kluczowych, skonfrontować je z podstawowymi kompetencjami współczesnego człowieka, takimi jak: kreatywność, działania zespołowe, znajomość i posługiwanie się językiem

obcym, a nawet kilkoma, umiejętności informatyczne, zdolność do dostrzegania cech i parametrów rzeczywistości sprzyjających przekształcaniu warunków życia, jasno zdefiniowana tożsamość indywidualna i wspólnotowa, mobilność, heurystyczność myślenia itp.² (Waloszek 2013: 9). Ma to swoje odniesienie do wspólnie opracowanych kompetencji nauczycielskich, które zatwierdziła Komisja Europejska odwołując się do 16-letniego dorobku takich organizacji jak OECD, UNESCO i Rada Europy. W 2005 r. w Lizbonie został przedstawiony pakiet kompetencji wymaganych od nauczyciela europejskiego zawierający:

1. Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania obejmujące umiejętności takie jak: umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się zarówno pod względem organizacji procesu uczenia się, jak i działalności we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach edukacyjnych i życia społeczno-kulturalnego w regionie, umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów, umiejętność pracy w zespole, umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania, umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności.
2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich odnoszące się przede wszystkim do wychowania, które akcentują edukację obywatelską i społeczną. Obejmują następujące umiejętności: umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, motywowanie do nauki, krytyczne przetwarzanie informacji, posługiwanie się komputerem i korzystanie z wszelkich urządzeń cyfrowych, rozwiązywanie problemów, umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej, umiejętność łączenia wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu (Sielatycki 2008: 16–17).

² Autorka artykułu wzorowała się na liście kompetencji przyjętych w Barcelonie, w 2002 r. w raporcie UE „Edukacja w Europie...”, kompetencjach niezbędnych w społeczeństwie wiedzy, niezależnie od zawodu, jaki się wykonuje: zdolność porozumiewania się w języku ojczystym, znajomość języków obcych, umiejętność liczenia, podstawowe umiejętności w dziedzinie nauk ścisłych i technologii, posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, umiejętność uczenia się, kompetencje interpersonalne i obywatelskie, zmysł przedsiębiorczości, świadomość kulturowa.

Wszystkie zaprezentowane propozycje interpretacji kompetencji nauczycielskich pozwalają na podjęcie próby określenia modelu kompetencji kluczowych, ułatwiającego osobom zarządzającym instytucjami oświatowymi ocenę pracy pedagogów pod kątem profesjonalnego wywiązywania się z powierzonych im zadań, opracowania standardów kompetencyjnych umożliwiających sprecyzowanie oczekiwań w kontekście dynamicznego charakteru zmian warunków pracy, otoczenia społecznego, rozwoju wiedzy naukowej i niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych, wymagających ustawicznego doskonalenia i aktualizowania wiedzy na każdym etapie czynności zawodowych.

Kompetencje kluczowe a możliwości dokonania oceny pracy nauczycieli

Podstawę rozwoju współczesnych systemów edukacyjnych w państwach europejskich stanowi katalog kompetencji kluczowych zawarty w ZALECENIU RADY z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (tekst o dużym znaczeniu dla EOG) (2018/C 189/01) (Dz.U. UE C z dnia 4 czerwca 2018 r.). W dokumencie tym podkreśla się, że „takie umiejętności jak krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i umiejętności międzykulturowe są elementem wszystkich kompetencji kluczowych”. W cytowanym akcie prawnym ustanowiono osiem kompetencji kluczowych:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji,
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności,
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii,
- kompetencje cyfrowe,
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się,
- kompetencje obywatelskie,
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości,
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Przyjmując zalecenia jako obowiązujące powszechnie musimy zauważyć, że nie realizuje się ich jako odrębnej dziedziny aktywności, ale włącza się je w obręb konkretnych przedmiotów poprzez dobór odpowiednich metod i form kształcenia. Należy więc przyznać rację Jolancie Szempruch gdy stwierdza, że

pedagogiczna kompetencja jest zawsze relatywna, bo odnoszona do czegoś. Proponuje ona brać pod uwagę takie atrybuty kompetencji, które są ważne dla zrozumienia ich znaczenia w rozwoju zawodowym konkretnego nauczyciela. Zdaniem autorki, próbując ustalić zakres kompetencji kluczowych, służących możliwości dokonania obiektywnej oceny pracy, należy brać pod uwagę zdolność nauczyciela do wykonywania określonych czynności, z uwzględnieniem społecznego kontekstu ich wykonywania i predyspozycji do efektywnego działania w określonym obszarze oraz umiejętności wartościowania i ewaluacji, z perspektywą działania i przyjmowania odpowiedzialności za podjęte decyzje i ich skutki (Szempruch 2011: 186). Ma to istotne znaczenie dla zarządzania nauczycielskimi kompetencjami zawodowymi, mającego na celu: ewaluację i autoewaluację przygotowania pedagogicznego poszczególnych nauczycieli, przede wszystkim w kontekście planowania własnego rozwoju zawodowego, optymalizację zatrudnienia i podnoszenia jakości kapitału intelektualnego, oraz efektywność takich działań jak: rekrutacja, selekcja i zatrudnianie kandydatów do pracy, okresowe oceny nauczycieli, badanie i analiza jakości pracy, programowanie doskonalenia zawodowego w formie szkoleń, kursów, studiów podyplomowych itp., restrukturyzacja zatrudnienia czy projektowanie systemów motywacyjnych.

Konieczność systematycznego oceniania kompetencji kluczowych stała się w polskich szkołach nie tylko nabrzmiewającym problemem wynikającym z troski o jakość realizacji zadań edukacyjno-wychowawczych, ale też ze względu na wprowadzone zobowiązania formalne, jak np. obowiązek doskonalenia zawodowego nauczycieli, wpisany do ustawy o finansowaniu wszystkich zadań oświatowych (coroczne sprawozdania z realizacji tego obowiązku będą składali dyrektorzy szkół w ramach tworzonego systemu doskonalenia nauczycieli opartego na ocenie efektywności pracy uwzględniającej współpracę z rodzicami – obowiązuje od dnia 1 września 2018 r. zgodnie z Ustawą z dnia 27 października 2017 r. o finansowaniu zadań oświatowych, Dz.U. 2017 poz. 2203). Jeżeli dyrektor szkoły ma traktować doskonalenie nauczycieli jako celowy, zaplanowany oraz ciągły proces ustawicznego kształcenia, który polega na podwyższaniu i pewnej modyfikacji ich zawodowych kompetencji, a także kwalifikacji oraz wszechstronnym rozwoju osobowości, musi dysponować modelem kompetencji kluczowych, gwarantujących konstruktywne i skuteczne wypełnianie szkolnych zadań edukacyjno-wychowawczych.

Dla potrzeb niniejszego artykułu, uwzględniającego wybrane propozycje zarówno polskich, jak i obcych pedeutologów, proponuje się uznanie za modelowe, określające standardy pracy w oświacie, elementy wymienione w przed-

stawionym wcześniej dekalogu kompetencji, uzupełnionym o sugestie zawarte we wskazaniach Komisji Europejskiej oraz o propozycje Roberta Kwaśnicy, rozszerzające te rodzaje kompetencji, które polski pedeutolog nazywa praktyczno-moralnymi. Obejmują one: kompetencje interpretacyjne, „pojmowane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata; pozwalają widzieć to, co nas otacza, własną sytuację i własną osobę nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, lecz jako rzeczywistość wymagającą ciągłej interpretacji i nieustannego wydobywania na jaw jej sensu i kompetencje moralne, będące zdolnością prowadzenia refleksji moralnej, wyrażającą się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania” (Kwaśnica 2004: 301).

Zestaw ten rozszerza i precyzuje kompetencje nauczycieli uznane za niezbędne do zdobycia w toku przygotowania akademickiego do pracy pedagogicznej lub przez doksztalcanie w toku pracy zawodowej w załączniku do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w części „Standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela” oraz w zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 2006 r. (Dz.U. L 394 z 30.12.2006, s. 13).

Może więc stać się punktem wyjścia w pracach nad konstruowaniem instrumentów pomiaru i kontroli – zgodnie z zasadą, że dla osób posiadających kwalifikacje właściwe dla określonego zawodu tworzy się zawodowe profile kompetencji w ramach ich kompleksowych profili kompetencji. Kompetencje są przyporządkowywane na podstawie wyników odpowiednich badań wybranych osób i dotyczących ich dokumentów. Kryterium optymalizacji doboru jest zgodność rzeczywistych kompetencji kandydatów i kompetencji wymaganych na danym stanowisku pracy, co wymaga przeprowadzenia operacji pomiaru kompetencji kandydatów oraz zaprojektowania kompetencji potrzebnych do wykonywania zadań na danym stanowisku pracy.

Ponieważ w literaturze przedmiotu nie ma zgodności co do ilości i zakresu pełnego zbioru kompetencji, możemy uznać za kluczowe te wygenerowane w toku obecnej analizy kompetencje i sprowadzić je do kilku grup, dla których uda się skonstruować precyzyjne, rzetelne i wystandaryzowane narzędzia pomiaru. Wydaje się to niezwykle potrzebne, gdyż obecnie trudno wskazać ogólnie znane i dostępne oraz znormalizowane testy do pomiaru kompetencji nauczycielskich. Nawet w projekcie TALIS (Teaching and Learning International Survey) – Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się, który jest projektem badawczym dotyczącym rozwoju zawodowego nauczycieli i wskazuje na znaczenie środowiska szkolnego, proponuje się gotowe kwestionariusze, ale są

one traktowane jedynie jako przykładowe – daje się nauczycielom i dyrektorom szkół możliwość wniesienia własnych przemyśleń do badań i polityki edukacyjnej (Hernik i in. 2014)³.

W roku 2015 grupa badaczy podjęła próbę oceny pracowniczey w ramach projektu BKL (Bilans kapitału ludzkiego) i zdecydowała się na formę samooceny kompetencji, polecając badanym nauczycielom udzielenie odpowiedzi na pytania (Worek i in. 2017: 87):

- Jak nauczyciele oceniają swoje kompetencje?
- Jakie obszary kompetencyjne uznają za swoje silniejsze, a jakie za słabsze strony?
- Jakie czynniki różnicują samoocenę kompetencji nauczycieli?
- Jaki jest poziom aktywności edukacyjnej nauczycieli?
- Jakie czynniki różnicują ten poziom?
- W jakich obszarach rozwijają swoje kompetencje?
- Jaka jest relacja między lukami kompetencyjnymi a tematyką szkoleń i innych form doskonalenia, w jakich nauczyciele brali udział?

Kompetencje zdefiniowano jako „wiedzę, umiejętności i postawy związane z wykonywaniem określonych czynności, niezależnie od tego, w jakim trybie zostały nabyte, ani czy zostały potwierdzone w wyniku procedury walidacyjnej” (tamże: 90). W analizach połączono dane z trzech edycji badania BKL (lata 2012, 2013 i 2014) i uwzględniono osoby wykonujące w momencie realizacji badania zawód oznaczony w klasyfikacji ISCO-08 kodem 23, czyli specjalistów ds. nauczania i wychowania. Gdy zróżnicowanie wewnątrzgrupowe okazywało się istotne, stosowano bardziej szczegółowe kategorie ISCO-08, kodowane

³ W 2013 r. w polskim badaniu uczestniczyło w sumie 10 298 nauczycieli i 513 dyrektorów 526 szkół. Wyniki badania TALIS 2013 przeprowadzonego wśród polskich respondentów pozwoliły na przyjrzenie się następującym zagadnieniom: praktyki, przekonania i postawy nauczycieli, rozwój zawodowy nauczycieli, ocenianie pracy nauczycieli, poczucie własnej skuteczności, satysfakcja i problemy zawodowe oraz zarządzanie szkołami. W roku 2017 na polecenie Komisji Edukacji zebrano opinie nauczycieli szkół gimnazjalnych z 19 państw i regionów UE (BE nl, BG, ES, CZ, CY, DK, EE, FI, FR, HR, IT, LV, NL, PL, PT, RO, SE, SK, UK-ENG), jak również 15 innych państw: Stanów Zjednoczonych, Australii, Brazylii, Chile, Serbii, Singapuru, Islandii, Izraela, Japonii, Malezji, Korei Południowej, Meksyku, Norwegii, Abu Dhabi i Alerty w Kanadzie i stwierdzono, że Państwa członkowskie powinny zagwarantować, aby początkowe kształcenie nauczycieli było uzupełnione poprzez systematyczne wsparcie na wczesnym etapie drogi zawodowej. Ministrowie edukacji państw UE uzgodnili ostatnio konieczność poprawy kształcenia nauczycieli oraz opracowania ram kompetencji, aby wyraźnie wskazać umiejętności i kwalifikacje wymagane od nauczycieli na różnych etapach kariery zawodowej. Źródło: <https://www.frse.org.pl> (dostęp 20.12.2018).

trzema cyframi (czyli w podziale na nauczycieli: kształcenia zawodowego, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, szkół podstawowych oraz wychowania małego dziecka).

Poziom każdej kompetencji był oceniany podczas badań w skali pięciopunktowej (bardzo niski, podstawowy, średni, wysoki, bardzo wysoki), a nauczyciele swoje kompetencje: językowe, interpersonalne, kognitywne i samorganizacyjne ocenili wyżej od przeciętnej dla wszystkich specjalistów ogółem. Dużo niżej ocenili jednak dość istotne w pracy nauczyciela kompetencje komputerowe i matematyczne – poniżej przeciętnej dla kategorii specjalistów ogółem (Czajkowska 2013; Czajkowska i in. 2015; Worek i in. 2017).

Za zasadną można uznać sugestię Doroty Pankowskiej, która do systematycznych badań związanych z oceną kompetencji zawodowych nauczycieli, proponuje stworzenie odpowiedniej „siatki kompetencji”, ale „narzędzie to wymagałoby dopracowania, a przede wszystkim dokładnego zoperacjonalizowania poszczególnych kompetencji” (Pankowska 2016: 192). Rodzi to konieczność: jednoznacznego sformułowania nazw kompetencji oraz syntetycznego ich opisu (objaśnienia), ustrukturalizowania kompetencji od najbardziej złożonej do elementarnej (np. wykorzystując graf typu drzewo), opracowania skal pomiarowych i metod pomiaru kompetencji elementarnych (zerowego stopnia złożoności), opracowania metody rangowania kompetencji wymaganych na stanowiskach, opracowania metody agregacji wyników pomiaru i rangowania kompetencji elementarnych celem wyznaczenia poziomu zgodności kompetencji podmiotów z kompetencjami wymaganymi na stanowiskach pracy. Obiektem bezpośredniego pomiaru są wtedy kompetencje elementarne w danej strukturze. Wyniki pomiaru kompetencji elementarnych stanowią podstawę pośredniego pomiaru kompetencji o wyższych poziomach złożoności. Powszechnie stosowaną miarą kompetencji jest rzeczywisty lub wymagany poziom ich spełnienia (Mantura 2016: 32). Poziom rzeczywisty jest badany i mierzony u podmiotów, a poziom wymagany jest programowany dla stanowisk lub dokumentów edukacyjnych. W zależności od konkretnej sytuacji badawczej stosuje się skale o różnej liczbie stopni. Najprostsza jest skala dychotomiczna (kompetencja spełniona lub niespełniona). Najpopularniejsze są skale liczące od trzech do siedmiu stopni – najczęściej stosuje się pięciostopniową skalę pomiarową wraz z przyporządkowanymi stopniom liczbami: brak spełnienia kompetencji (0), dostateczne spełnienie (1), dobre spełnienie (2), bardzo dobre spełnienie (3), doskonałe spełnienie (4) (tamże: 33).

Każda mierzona kompetencja powinna mieć opracowane zasady, kryteria, przesłanki itp. ustalania poszczególnych stopni. Ze względu na swoje właści-

wości skale pomiarowe kompetencji należą do typu skal uporządkowanych (rangowych), a do wyznaczania poziomu spełnienia kompetencji służą odpowiednie metody pomiaru, jak np.: kompetencyjne testy sytuacyjne, obserwacja zachowań, testy wiedzy, testy predyspozycji (zdolności), badania opinii itp., zaś najpopularniejszymi narzędziami są ankiety i wywiady (tamże: 34). Wymienione metody pomiaru poziomu kompetencji umożliwiają nie tylko przeprowadzenie analizy porównawczej ocen jednostkowych, ale stanowią obiektywne i zależnie od rzetelności przebiegu badań źródło oceny pracy nauczyciela.

Godna uwagi jest też propozycja Krzysztofa Konarzewskiego, wyrażającego troskę o wysoką jakość pomiaru kompetencji zawodowych nauczyciela, który zaleca specjalną procedurę doboru zadań testowych, pozwalającą na rzetelną ocenę – jawne dokonania badanego (zbiór poprawnych odpowiedzi na pytania testu), pozwalają na wnioskowanie nawet o jego niejawnych kompetencjach – testy według niego uznaje się za pomiar, który najsilniej aspiruje do obiektywności pozyskiwanych informacji – narzędzia do badania kompetencji nauczycielskich będą lokowały się w tematyce testów (jak testy ogólnych zdolności i umiejętności, testy osiągnięć szkolnych, inne), lub w obrębie skal jak np. inwentarze osobowości, skale postaw itd. (Konarzewski 2000: 121). Oczywiście wszystko powinno być odniesione do kategorii miejsca, czasu i przestrzeni, a także celów i potrzeb programu nauczania danego przedmiotu na określonym etapie kształcenia. Należy też wziąć pod uwagę fakt, że ocena kompetencji nauczyciela, związana ściśle z oceną jego pracy, zależy od takich czynników jak:

- jakość procesu kształcenia pedagogicznego – metodycznego i przedmiotowego,
- podstawa programowa,
- konkretyzowanie w danej szkole celów kształcenia i wychowania,
- warunki lokalowo-przestrzenne,
- środki i materiały dydaktyczne jakimi dysponuje szkoła, a które stanowią pomoc w budowaniu warsztatu dydaktycznego nauczyciela itd.

Podsumowanie

Zawód nauczyciela jest w sposób szczególny zawodem zaufania społecznego, cechuje go troska i odpowiedzialność za drugiego człowieka – ucznia, za osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze podopiecznych, efektywność działań współczesnej szkoły oraz jej jakość. Wymaga profesjonalizmu związanego

„z przyswajaniem wiedzy i ćwiczeniem umiejętności oraz świat uczuć i wartości – atrybutów świata humanistycznego” (Kwiatkowska 2008: 24), bowiem kompetentny nauczyciel to wielka szansa na kształtowanie młodych, twórczych, wolnych i samodzielnych ludzi.

Przedstawione w artykule refleksje, oparte na licznych analizach literatury przedmiotu i osobistych doświadczeniach pedagogicznych, prowadzą do przekonania, iż kompetencje zawodowe wyrażają związek przygotowania teoretycznego i praktycznego nauczyciela do efektywnej działalności pedagogicznej, gotowość teoretyczno-metodologiczną, przedmiotową, pedagogiczno-psychologiczną, kulturalną i technologiczną. Z przeprowadzonych analiz wynika, że kompetencje są podstawowym warunkiem efektywnego realizowania zadań w ramach procesu nauczania i wychowania, są kluczem do właściwego funkcjonowania w miejscu pracy, więc stanowią jeden z istotnych elementów oceny pedagogów – w wielu aspektach ich funkcjonowania m.in. w prakseologicznym, komunikacyjnym, kreatywnym, moralnym, informatycznym i autoedukacyjnym.

Według Denka w kompetencjach zawodowych nauczyciela wyraża się jego podmiotowość czyli to wszystko, co składa się na jego samodzielność i swobodę w doborze celów, treści, metod i form organizacyjnych oraz dydaktycznych, twórczą refleksję nad swoją działalnością, nad jej skutkami i nad tym, kim są dla swoich uczniów, rodziców, społeczności lokalnej, a także na dbałość o warsztat pracy (Denek 1994). Posiadanie wymaganych kompetencji jest swoistym gwarantem zdolności nauczyciela do twórczego reagowania na zmiany w procesie dydaktyczno-wychowawczym, szeroko pojmowanej aktywności samokształceniowej, inwencji podczas wprowadzenia nowych rozwiązań do praktyki związanej z prawidłowym planowaniem, realizacją i ocenianiem zarówno własnych przedsięwzięć edukacyjnych, jak i efektów pracy uczniów.

Bibliografia

- Arends R. 1999. *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Cohen L., Maniow L., Morrison K. 1995. *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.
- Czajkowska M. 2013. *Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki*, „Edukacja”, nr 1 (121), s. 73–88.
- Czajkowska M., Grochowalska M., Orzechowska M. 2015. *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Day Ch. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela*, tłum. J. Michalak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- Denek K. 2000. *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce*, Materiały Konferencyjne nr 46, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 29–45.
- Domagalska S. 2009. *Zarządzanie kompetencjami w jednostkach oświaty. Aspekty empiryczno-teoretyczne*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza.
- Hernik K., Malinowska K., Piwowarski R., Przewłocka J., Smak M., Wichrowski A. 2014. *Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki badania TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Dylak S. 2004. *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 553–567.
- Kisiel M., Huk T., red. 2009. *Rzeczywistość, perswazyjność, falsyfikacja w optyce wychowania i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. 2013. *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Harmonia, Warszawa.
- Konarzewski K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Kwaśnica R. 2004. *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kwaśnica R., Semkow J., red. 1995. *Ku dialogowi w pedagogice: IV Forum Pedagogów. Wrocław, październik 1993*, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Kwiatkowska H. 2008. *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kyriacou Ch. 2014. *Essential Teaching Skills*, Oxford University Press, Oxford.
- Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foundation*. 1993. Heinemann, London.
- Lewowicki T. 1994. *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Mantura W. 2016. *Analiza możliwości pomiaru kompetencji zawodowych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej, „Organizacja i Zarządzanie”, nr 71, s. 29–42.
- Masterpasqua F. 1990. *Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej*, „Nowiny Psychologiczne”, nr 1–2, s. 3–16.
- Nelson M.H. 1993. *Teachers' Stories: An analysis of the themes*, [w:] *Research on Teachers Thinking: Understanding Professional Development*, red. Ch. Day, J. Calderhead, P. Denicolo, Farmer Press, London.
- Pankowska D. 2016. *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, t. XXXV, z. 3, s. 187–209.
- Paško I., Kucharska-Żądło M. 2008. *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 289–296.
- Rittel T. 1994. *Metodologia lingwistyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków.

- Sielatycki M. 2008. *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, [w:] K. Sujak-Lesz, *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej*, Centrum Edukacji Nauczycielskiej, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Strykowski W. 2007. *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo EMPIZ s.c. Oficyna Ekonomiczna, Poznań.
- Szempruch J. 2011. *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szkołak A. 2013. *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wydawnictwo Attyka, Kraków.
- Szkołak A. 2014. *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*, Wydawnictwo Attyka, Kraków.
- Taraszkiewicz-Kotońska M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA, Poznań.
- Waloszek D. 2013. *Podstawy cywilizacyjno-teoretyczne i organizacyjne*, Staropolska Szkoła Wyższa, Kielce.
- Wieczorek J. 2010. *Zatrudnianie i rozwój pracowników z zastosowaniem metody Assesment Center/ Development Center*, Ośrodek Doradztwa i Doskonalenia Kadr, Gdańsk.
- Wolk R.A. 2011. *The High Stakes of Standards-Based Accountability*, „Education Week”, March 7, s. 24–32.
- Wolk R.A. 2016. *To Change Education, Change the Message*, „Education Week”, January 5, s. 25–30.
- Worek B., Jelonek M., Kocór M. 2017. *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli*, „Edukacja”, nr 1 (140), s. 85–107.