

KRYSZYNA KUSIAK, EWA SOSNOWSKA-BIELICZ

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELI WE WSPOMNIENIACH STUDENTÓW PEDAGOGIKI

**Abstrakt:** Wydobywanie z pamięci doświadczeń dotyczących własnych byłych nauczycieli jest szczególnie ważne dla studentów pedagogiki kierunków nauczycielskich. Wracając myślą do swoich nauczycieli, mają oni szczególną możliwość nadawania nowych znaczeń i sensów pamiętanym faktom, dokonując ich interpretacji i reinterpretacji z perspektywy nowo zdobytej wiedzy i języka pedagogicznego. Powrót do tych doświadczeń to przyczynek do autorefleksji, budowania wiedzy o sobie, a przede wszystkim warunek głębokiego zrozumienia i zdefiniowania siebie w przyszłej roli zawodowej. W artykule uzasadniono sens wracania do własnych doświadczeń szkolnych, odwołując się do niemierzalnych i niezamierzonych aspektów kształcenia, a także przedstawiono pierwszą część analizy wspomnień. We fragmencie empirycznym skupiono się na sposobach opisywania i oceny nauczycielskich kompetencji merytorycznych, te bowiem należały do najczęściej ujmowanych w studenckich wypracowaniach.

**Słowa kluczowe:** doświadczenia szkolne, biografia edukacyjna, kompetencje profesjonalne nauczyciela

### O NIEMIERZALNYCH I NIEZAMIERZONYCH ASPEKTACH KSZTAŁCENIA

Ambicją i jednocześnie zakładanym zadaniem szkoły jest kształtowanie osobowości uczniów. Warto jednak zastanowić się, czy (z perspektywy obu podmiotów) w procesie dydaktyczno-wychowawczym dokonuje się to jedynie w sposób celowy, planowy i podlegający kontroli. Uważniejsze przyjrzenie się naturze oddziaływań szkoły na wychowanków i rezultatów uczniowskiego bycia w szkole nakazuje odpowiedzieć przecząco. Jakkolwiek bowiem znaczna część oddziaływań, a tym samym efektów kształcenia, może być i bywa świadomie planowana i realizowana,

to inne są skutkiem tego, co szkoła przekazuje uczniowi jako niezakładaną i niepodlegającą kontroli informację, wydobywającą się niejako z drugiego planu jej funkcjonowania jako instytucji<sup>1</sup>. Można to wiązać między innymi z właściwościami wychowania, które – jak pisze B. Śliwerski – „[...] nie jest jakąś czynnością czy procesem, który można zaplanować, wdrożyć panując nad wszystkimi z możliwych jego determinant, poddać je kontroli, ocenić jego zgodność z modelem i ogłosić ostateczny efekt w kategoriach niezaprzecznego sukcesu lub porażki, gdyż ono się nigdy nie kończy” (2001, s. 71). Można także łączyć z istotą kompetencji nauczycielskich, a dokładniej z naturą ich emocjonalno-motywacyjnego składnika. Motywacja, rozumienia i pragnienia, świadomość i odpowiedzialność, na które zwraca uwagę M. Czerepaniak-Walczak (1994, s. 137) w definicji pojęcia, nie poddają się pełnej operacjonalizacji, to znaczy sprowadzeniu do mierzalnych i obserwowalnych kategorii, i tym samym nie podlegają wprost zewnętrznej czy nawet pełnej wewnętrznej kontroli.

Podobnie rzecz się ma, jeśli chodzi o uczniowski wymiar uczestnictwa w procesie kształcenia. Co do części rezultatów, jakie ono przynosi (czy to bieżących, czy tych, o których można orzekać po czasie), uczniowie są ich świadomi i mogą je kontrolować. Inne natomiast można nazwać niejawnymi i nieświadomymi. Wynika to – najprościej rzecz ujmując – z natury wiedzy, która nie jest prostą sumą wiadomości czy doświadczeń, ale funkcjonuje jak złożona sieć, system konstytuujący się dzięki względnie odrębnym, ale wzajemnie współzależnym i dopełniającym się typom wiedzy: deklaratywnej, proceduralnej i kontekstowej (Kozielecki 1997; Tennyson 1991). W tej dynamicznej strukturze informacje nie muszą być dokładnie pamiętane, by dobrze funkcjonować (Tomaszewski 1982, s. 26), a więc uczeń nie musi zdawać sobie sprawy ze wszystkich elementów stanowiących podstawę jego rozumowania. Tak pojmowana wiedza nie jest również jedynie ostatecznym i statycznym skutkiem, lecz także początkiem możliwości (dyspozycją) samodzielnego uczenia się, podejmowania rozumowań, wnioskowania, reinterpretacji, myślenia krytycznego, twórczego itp. w dowolnej sytuacji i na dowolnym materiale.

Przyjmując perspektywę ucznia, możemy zatem mówić, że tak jak w niektórych obszarach nauczyciele i szkoła oddziałują na niego w niepoddawany i ze względu na swą naturę niepoddający się kontroli sposób, tak i wychowanek nie zawsze wie, co i jak na niego działa. Nie poddaje tego świadomej obróbce, to jest nie tylko nie werbalizuje swoich odczuć i doświadczeń, ale też niekoniecznie potrafi wskazać źródło swych przekonań czy decyzji. Natura wiedzy i nieświadomości (zob. Perwin 2002, s. 211 i in.) sprawiają, że w takich razach wnioskowanie o przyczynach

<sup>1</sup> W literaturze przedmiotu zjawisko to poddawane jest analizie jako program ukryty szkoły, por. Kyriacou 1997, s. 35; Meighan 1993, s. 71 i n.

ze skutków nie tylko nie bywa potrzebne, ale też ma charakter, obciążonego znacznym błędem, domniemywania.

## WRACANIE DO WŁASNYCH DOŚWIADCZEŃ SZKOLNYCH

Czy wobec powyższego istnieją sytuacje, w których warto wracać do doświadczeń i prowokować do ich przechodzenia z postaci niejawnej do jawnej? Tak, pod warunkiem, że czemuś to służy. Najogólniej rzecz ujmując, zwykle uważa się, że służy to uczeniu się z własnego życia. Warto jednak zauważyć, że oddziaływanie przeszłości na teraźniejszość i przyszłość nie jest prostą zależnością i z pewnością nie ma wyłącznie liniowego charakteru. Jest raczej – jak w kręgu hermeneutycznym – ciągłym uzasadnianiem się i współdopełnianiem teraźniejszości w przeszłości, a przeszłości w teraźniejszości. Po pierwsze dlatego, że wspomnianie nie polega na wiernym odbijaniu przeszłości, lecz raczej na jej konstruowaniu z użyciem obecnie dostępnych środków. Po drugie dlatego, że patrzenie na siebie dziś jako na osobę „z historią” uruchamia specyficzną świadomość budującą własną tożsamość oraz warunkuje autorefleksyjne – także prospektywne – kształtowanie siebie (por. Urbaniak-Zajac 2005, s. 121–124; Teusz 2005, s. 405).

Podane powyżej wskazania uzasadniają sens wydobywania z pamięci doświadczeń dotyczących własnych kiedyś nauczycieli. Szczególnie ważne jest to w przypadku studentów pedagogiki kierunków nauczycielskich, dla których wspomnianie mające charakter refleksji biograficznej stanowi podłoże formacji osobowej także w profesjonalnym wymiarze (Druczak 2005, s. 162). Wracając myślą do swoich nauczycieli, mają oni szczególną możliwość nadawania nowych znaczeń i sensów pamiętanym faktom, dokonując ich interpretacji (w zasadzie reinterpretacji) z perspektywy nowo zdobytej wiedzy i języka pedagogicznego. Powrót do tych doświadczeń to przyczynek do autorefleksji, budowania wiedzy o sobie, a przede wszystkim warunek głębokiego zrozumienia i zdefiniowania siebie w przyszłej roli zawodowej.

## ZAMYŚL BADAWCZY

Poczynione spostrzeżenia mogą być traktowane jako uzasadnienie przeprowadzonych badań, w których poproszono studentów II roku pedagogiki wczesnoszkolnej II stopnia – a więc osoby, które lada chwila będą legitymować się dyplomem ukończenia wyższych studiów magisterskich o tej specjalności – o napisanie wspomnień o jednym spośród nauczycieli, z jakimi mieli dotychczas kontakt jako uczniowie. Poproszono, by studenci opisali tego, który szczególnie zapadł

im w pamięć, i wskazali, dlaczego pamiętają go najsilniej. Ponadto zasugerowano, by w pracy zawarte zostały opis i ocena jego kompetencji. Warto zaznaczyć, że tak ujętego tematu pracy nie chciano wiązać z typem refleksji, który jest dostępny każdemu (obecnemu lub byłemu) uczestnikowi procesu kształcenia. Szczególna bliskość z nauczycielem, która z definicji dostępna jest każdemu uczniowi, ośmiela wielu do wypowiadania własnych sądów i ocen na temat różnych aspektów profesjonalizmu nauczyciela. Nie dyskutując na temat ich prawomocności i faktycznej rzetelności, nie można odmówić podmiotom edukacyjnym prawa do osobistych spostrzeżeń (nawet jeśli nie zawsze trafnych i przedstawianych z użyciem potocznego czy omawiającego języka) na temat nauczycielskiej sprawności bądź nieporadności pedagogicznej, rozbieżności lub harmonii między deklaracjami a czynami, nastawienia do uczniów i własnej roli zawodowej itp. Inspirując treścią pytań do napisania dłuższej wypowiedzi, oczekiwano, że studenci zechcą podjąć – nie tracąc świeżości spojrzenia – pogłębioną refleksję w tym obszarze dzięki wiedzy zdobytej w trakcie studiów oraz możliwości operowania trafnymi pojęciami i językiem zyskującym status narzędzia rekonstrukcji i reinterpretacji doświadczeń. Spodziewano się, że w wypracowaniach pojawią się, obok uznanych wskaźników kompetencji nauczycielskich, takie wskazania, które pozwolą na orzekanie o ich emotywnym wymiarze, a także tego, że mając za sobą pierwsze doświadczenia w roli nauczyciela, zdobyte w trakcie praktyk pedagogicznych, studenci będą mogli przyjąć bardziej empatyczną, ale i bardziej krytyczną perspektywę interpretacyjną.

Proste z pozoru pytania miały także sprowokować studentów do przyjęcia wielopodmiotowej perspektywy. Jedna z nich pozwala uchwycić, jak to, co robi nauczyciel, jest widziane przez ucznia i jaki z tego płynie faktyczny dla niego przekaz. W drugiej perspektywie studenci, mając już wiedzę i doświadczenia jako przyszli nauczyciele, mogą zobaczyć „drugie dno” nauczycielskich działań, to jest ich złożoność i trudność wobec niezbywalnych wymagań. Trzecia – czyni to, co dotychczas bywało nieuchwytnie, nieuświadomione, nienazwane, podstawą świadomego rozumowania i szczególnego rozrachunku z samym sobą. Dzięki przyjęciu tych trzech perspektyw możliwe staje się również złożenie trzech wymiarów: jak być powinno (wiedza ze studiów i osobiste przekonania), jak bywa (wspomnienia z różnych etapów kształcenia), jak jest (co wiem, umiem i jaki chcę być), które prowokuje do podejmowania refleksji nad własnym przygotowaniem do zawodu i rodzi gotowość – wypada mieć nadzieję – podejmowania jej nad własną praktyką w przyszłości.

## CHARAKTER METODY

Niemal każdy dokument może stanowić źródło informacji i być wykorzystywany w procesie badawczym. W tej liczbie znajdują się – obok cyfrowych, obrazowych czy obrazowo-dźwiękowych – materiały pisane. Ich ogromne bogactwo i różnorodność – co do formy i natury – sprawiają, że w literaturze metodologicznej sugeruje się różne sposoby ich analizowania oraz podpowiada, że jeden dokument może być przedmiotem odmiennych analiz. Kluczowa przy podejmowaniu decyzji, co zostanie poddane badaniu i w jaki sposób, jest świadomość celu, jakiemu ma to służyć (por. Łobocki 2005, s. 214 i n.; Hammersley, Atkinson 2000, s. 165; Maszke 2008, s. 257).

Dokumenty, z których zaczerpnięto materiał do analizy przedstawionej w dalszej części opracowania, nazwać można intencjonalnymi wypracowaniami (Łobocki 2005, s. 216 i 227). Prace pisane były bowiem na zalecony przez nauczyciela i ramowo nakreślony temat *Mój nauczyciel – osoba znacząca czy najślabszy element systemu?*, choć w formie, zakresie i czasie wybranym przez studenta. Dodatkowo – mimo wątpliwości metodologicznych (zob. Kubinowski 2010; Łobocki 2005, s. 216–217) – analizowane prace proponuje się uznawać za dokumenty osobiste w tym sensie, w jakim nazwa ta przysługuje tekstom zawierającym wspomnienia autorów. Tym bardziej uprawnione jest użycie takiego określenia, że zgromadzone prace zdecydowano się traktować w sposób zbliżony do stosowanego w metodzie biograficznej do rozważania biografii edukacyjnej, to znaczy nie poszukując wyłącznie założonych śladów i tropów, ale mając otwartość na nieoczekiwane i nowe wątki (por. Druczak 2005, s. 165).

## JAKIE KOMPETENCJE WŁASNYCH NAUCZYCIELI I W JAKI SPOSÓB OPISUJĄ STUDENTKI PEDAGOGIKI?

Analizie zostały poddane wypowiedzi 54 studentek (grupę badanych stanowiły tylko kobiety) pedagogiki II roku, II stopnia studiów magisterskich. Pierwszym krokiem było wstępne uporządkowanie materiału poprzez zaznaczenie fragmentów, w których znalazły się odwołania do poszczególnych kompetencji nauczycieli, i obliczenie częstości ich występowania we wszystkich pracach. Jako odwołanie traktowano każde nawiązanie do kompetencji (w pojedynczej pracy wszystkie fragmenty zliczano jako jedno), to znaczy zarówno sytuacje użycia nazwy ze szczególnym jak też ogólnikowym komentarzem. Zaliczono do nich również te sytuacje, w których studentki wymieniając nazwę kompetencji zaznaczały, że nie mają wystarczających danych, by z tej perspektywy opisać i ocenić własnych nauczycieli.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że niezależnie od tego, którą z klasyfikacji studentki brały jako punkt wyjścia<sup>2</sup>, tylko w trzech pracach znalazły się odniesienia do wszystkich typów kompetencji. Inne spostrzeżenie dotyczy charakteru oceny. Otóż spośród zebranych prac 28 zawierało pozytywne oceny wszystkich opisywanych kompetencji nauczycieli (w tej liczbie znalazły się trzy wcześniej wspomniane), w 25 dostrzeżono w pracy nauczyciela zarówno mocne, jak i słabe punkty, zaś w jednym wypracowaniu studentka oceniła wszystkie kompetencje swojego byłego nauczyciela negatywnie.

Określenie częstości występowania w pracach studentek opisów poszczególnych kompetencji nauczycielskich pozwala stwierdzić, że niemal wszystkie one, bo 53 z 54, charakteryzowały swoich nauczycieli z uwzględnieniem ich kompetencji merytorycznych oraz psychologiczno-pedagogicznych. 51 podjęło próbę opisanie kompetencji komunikacyjnych, zaś 48 dydaktyczno-metodycznych wybranego nauczyciela. Następne co do częstości pojawiania się w pracach były opisy nauczycielskich kompetencji: diagnostycznych (45 prac), medialnych oraz kontrolnych i ewaluacyjnych (po 41 prac), planistycznych i projektowych (39), autoedukacyjnych (33) oraz związanych z oceną programów i podręczników szkolnych (25). W odniesieniu do dwóch ostatnich typów najczęstsze były próby wyciągania wniosków o ich poziomie nie wprost lub komentarze o braku możliwości ocenienia tych kompetencji z perspektywy ucznia.

Spośród wszystkich opisów poszczególnych kompetencji nauczycielskich tylko część z nich była pozytywna. Jeśli chodzi o kompetencje merytoryczne opisywanych nauczycieli oceniło je wysoko 48 studentek na 53, które uwzględniły ten aspekt we własnych wypracowaniach. Analogicznie pozytywnie oceniono kompetencje psychologiczno-pedagogiczne w 40 pracach na 53, komunikacyjne w 39 na 51, dydaktyczno-metodyczne w 35 na 48, diagnostyczne w 32 na 45, związane z planowaniem i projektowaniem w 28 na 39, kontrolne i ewaluacyjne w 26 na 41, medialne w 25 na 41, autoedukacyjne w 25 na 33 i te dotyczące oceniania programów i podręczników szkolnych w 13 na 25.

Powyższe zestawienia pozwalają zauważyć, że w wypracowaniach studentek najczęściej pojawiają się charakterystyki kompetencji merytorycznych, a także to, że w tym aspekcie nauczyciele są oceniani wyjątkowo pozytywnie. Skąd taka sytuacja? Czy rzeczywiście nauczyciele są prawie bezwyjątkowo dobrze przygotowani merytorycznie, to znaczy czy można ich ocenić jako kompetentnych we wszystkich składających się na kompetencję merytoryczną obszarach? Czy w niebudzący

---

<sup>2</sup> Większość studentek – aż 51 z 54 – opierała się na typologii autorstwa W. Strykowskiego. Pozostałe 3 korzystały z opracowania H. Hamer (te prace były analizowane w sposób umożliwiający ujednolicony opis wyników). Warto jednak zauważyć, że zaledwie 7 osób (odpowiednio 6 i 1) przytaczało w swoim opracowaniu nazwisko autora, a tylko 10 umieściło w swoich pracach bibliografię.

wątpliwości sposób kompetencja ta realizuje się również w specyficznej zbieżności z innymi kompetencjami np.: autoedukacyjnymi, związanymi z planowaniem i projektowaniem procesu dydaktycznego czy konstrukcją i ewaluacją programów szkolnych? By móc w sposób prawomocny odpowiedzieć na to pytanie, trzeba by kontynuować proces badawczy. Nie czyniąc tego jednak, można zaryzykować twierdzenie, że studentów do podejmowania się opisu tej kompetencji ośmielała szczególnie „widzialność” podstawowych jej elementów, jak np. odpowiadanie na uczniowskie pytania czy dobór ciekawostek związanych z tematem lekcji. Natomiast wystawianie pozytywnych ocen łączyć można ze specyfiką funkcjonowania schematów poznawczych, zjawiskiem asymetrii atrybucji i jej błędami (zob. Lewicka, Wojciszke 2005, s. 25–79). Szczególnie dobrym wsparciem dla tak postawionej tezy są wypowiedzi studentek<sup>3</sup>, które dzieląc się ambiwalentnymi odczuciami, jednocześnie same siebie próbują utwierdzić w przekonaniu, że kompetencje merytoryczne ich nauczycieli muszą być należyte:

- „Nauczyciel na pewno posiadał wiedzę, ale była to raczej wiedza podręcznikowa. Na lekcjach nie było dialogu między uczniami a nauczycielem, nikt nie zadawał pytań. Pan powiedział „swoje” i dzwonił dzwonek na przerwę. Nie pamiętam żeby kiedykolwiek poszukiwał z uczniami odpowiedzi na dane pytanie lub wykorzystywał inne źródła niż podręcznik” (D.P.).
- „Nikt do końca, pomimo wielkich starań, nie potrafił dorównać jej wiedzy i umiejętnościom. Nie miało to zresztą odzwierciedlenia w rzeczywistości, bo Pani [...] fizykiem była dość kiepskim. Posiadała z pewnością wiedzę lecz nie potrafiła w ciekawy i zrozumiały sposób jej przekazać. Lekcje były schematyczne ograniczały się wyłącznie do dyktowania przez Panią [...] notatki” (M.W.).

Dominacja – zarówno co do częstości pojawiania się, jak i pozytywnego oceniania – kompetencji merytorycznych w analizowanych opisach nakazuje bliżej przyjrzeć się tym częściom wypowiedzi studentek z perspektywy używanych przez nie argumentów (przykładów, wskaźników) poświadczających ich przekonania.

Na wstępie warto zauważyć, że – jak sygnalizowano – zebrane prace różniły się między sobą wnikliwością opisu i dawały niejednolity obraz umiejętności auterek w zakresie rozpoznawania istoty kompetencji w faktycznej ich złożoności. Część piszących przyjmując (i często cytując) za W. Strykowskiem (2003, s. 24–25; 2005, s. 18), że nauczyciel kompetentny merytorycznie to ten, „który dobrze i dogłębnie opanował i rozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego

<sup>3</sup> We wszystkich przytaczanych fragmentach zachowano zgodność z oryginalnym zapisem. Jedynie podkreślenia pochodzą od auterek.

przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej”, ograniczała się do bardzo ogólnych wypowiedzi. Weźmy dla przykładu choćby dwie:

- „Nauczyciel posiadał wysokie kompetencje merytoryczne. Zdobył je w trakcie studiów” (J.M.).
- „Uważam, że moja była nauczycielka była osobą kompetentną merytorycznie, bo miała niebywałą wiedzę historyczną, a co najważniejsze lubiła to, co robiła – fascynowała ją historia” (A.S.).

Kolejną grupę wypowiedzi stanowią te, w których ogólne sformułowania i odniesienia do definicji są początkiem dłuższych opisów. Zwykle jednak są one mało osobiste. Przejawia się to w usztywnionej strukturze wypowiedzi (tekst wygląda jak liniowo konstruowana odpowiedź na sugestie zawarte w literaturze) oraz wykorzystywaniu niemal dosłownie gotowych fraz używanych przez autorów opracowań pedagogicznych.

Jakkolwiek wypowiedzi te są wzbogacone o wskazania odnoszące się do sugerowanych w literaturze wskaźników kompetencji, trudno uznać je za wyraz pogłębionej refleksji. Oto przykłady dwóch takich fragmentów:

- „[...] swobodnie poruszała się w zagadnieniach przedmiotu. Wiedza międzyprzedmiotowa miała tutaj na zajęciach znaczenie, nauczycielka często odsyłała uczniów do innych źródeł wiedzy niż podręcznik przede wszystkim praca z encyklopedią, artykuły, czasopisma naukowe, Internet” (N.P.).
- „Analizując jej kompetencje merytoryczne ja osobiście wystawiłabym jej najwyższą notę, gdyż zawsze była znakomicie przygotowana do przekazania uczniom określonego materiału, robiła to w sposób swobodny, uwypatniając najważniejsze informacje i ukazując związki między nimi. Nigdy nie brakowało jej czasu na dodatkowe wyjaśnienie nieścisłości oraz podania ciekawostek” (K.M.).

Do ostatniej, trzeciej grupy wypowiedzi zaliczają się wszystkie te o znacznie upodmiotowionym charakterze. To znaczy, że autorki nie rezygnując z podpory (co do używanego języka i wielości uwzględnianych wskaźników) zaczerpniętej z naukowych opracowań, wyraźnie opowiadają własną historię. Są to wypowiedzi typu:

- „[...] posiadał ogromną wiedzę. Prowadząc lekcję nie ograniczał się tylko do wymagań programowych ale przytaczał nam wiele przykładów czy dodatkowy materiałów związanych z tematem lekcji. Jest to człowiek bardzo czytany. Jego pasją są książki i tą pasją próbował nas zarażać. Często podawał tytuły książek dotyczących pewnych zagadnień omawianych na lekcji lub interesujących nas problemów nie związanych z tematem lekcji. Rzadko zdarzało się, że nie potrafił On odpowiedzieć na nasze pytania, jeśli jednak ktoś poruszył temat mniej znany naszemu

Panu, mówił on wtedy: «To bardzo interesujące co mówisz, postaram się dowiedzieć więcej na ten temat i dać ci odpowiedź» lub prosił ucznia by ten dostarczył mu materiały, jeśli takowe posiadał. [...] Pan Z. starał się tak dobierać materiały aby był uwypuklony sens i związki między omawianymi tematami” (M.S.1).

- „Był to człowiek po studiach kierunkowych, jednak nie opanował potrzebnej do nauczania danego przedmiotu wiedzy. W czasie zajęć zawsze trzymał w swojej dłoni podręcznik szkolny, z którego dosłownie cytował całe fragmenty zdań, nie wykazywał własnej inicjatywy. Nasze pytania zawsze wprawiały go w zakłopotanie, gdyż wykraczały poza treści objęte programem nauczania. Unikał odpowiedzi, mówiąc, że to marnowanie czasu i należy skupić się na temacie zajęć. Nie było również mowy o wskazywaniu na korelacje z innymi przedmiotami, jak chociażby biologia czy chemia. Pan [...] bardzo niechętnie wychodził poza ramy programu nauczania, traktował go jak «złotą księgę», której reguły należy sztywno realizować. Idealnym przykładem obrazującym kompetencje nauczyciela geografii jest sytuacja, w której sama brałam udział. Po oddaniu kartkówki dostrzegłam, że nie otrzymałam punktów za prawidłowo udzieloną odpowiedź, udałam się więc do nauczyciela i przedstawiłam całą sytuację. Geograf wykazał kompletny brak wiedzy, gdyż oznajmił mi, że musi sprawdzić, jakie informacje zawiera podręcznik, gdyż on nie pamięta prawidłowej odpowiedzi” (M.S.2).
- „Podczas rozwiązywania zadań w trakcie lekcji wspólnie z uczniami szukała różnych sposobów rozwiązania danego zadania, dzięki czemu lekcje matematyki były dla nas bardziej atrakcyjne. Zawsze mówiła, że nie ma jednego sposobu rozwiązania zadania, jeśli dało ono odpowiedni wynik, jest dobrze rozwiązane. Takie podejście powodowało, że uczniowie czuli się jak odkrywcy i byli dodatkowo zmotywowani, by bez narzucania im sposobu wykonania zadania rozwiązać go poprawnie, a efekty swoich starań przedstawić na forum klasy” (K.W.).
- „Nauczany materiał cechował się przemyślanym, uporządkowanym układem. Postawione przez ucznia pytanie nigdy nie pozostało bez odpowiedzi, choć nie zawsze było zgodne z przerabianą treścią. Chłopcy niejednokrotnie pytali o domowe sposoby łączenia ze sobą określonych środków chemicznych. W tej dziedzinie wykazywała się naprawdę fachową wiedzą, wskazując bezpieczną drogę eksperymentów lub przestrzegając przed ich przeprowadzeniem. Zarówno na prośbę uczniów, jak i z własnej inicjatywy proponowała dodatkowe treści. Rozwiązywane przez nas zadania weryfikowała pod względem trudności, uwzględniając nasze

możliwości. Konstruowanie wniosków czy pytań nie sprawiało jej żadnych trudności” (J.K.).

Analiza prac ostatecznie winna prowadzić do określenia, które z przejawów poszczególnych kompetencji nauczycieli są uwzględniane przez studentów i które z nich należą do najczęściej podawanych. Wzięcie pod uwagę fragmentów dotyczących kompetencji merytorycznych pozwoliło wyłonić i określić częstość występowania kilku wskaźników. Większość studentek (48) rozpoczynała swoje wypowiedzi od wyrażenia przekonania – choć często bez wskazywania, dlaczego tak sądzą, a więc bez odwoływania się do mierzalnych kategorii – że ich nauczyciele dobrze znają i głęboko rozumieją materiał będący treścią nauczania w ramach prowadzonego przez nich przedmiotu bądź bloku przedmiotowego. Niektóre z nich uznawały, że o kompetencji bądź niekompetencji merytorycznej ich nauczyciela świadczy swoboda poruszania się w zagadnieniach przedmiotu. Spośród 53 osób, które wspominały tę kompetencję, 22 odwołały się do tego wskaźnika. Tyle samo wskazań dotyczyło umiejętności stosowania najtrafniejszych i atrakcyjnych rozwiązań metodycznych. Rzadziej wymieniano umiejętność wykraczania poza materiał zawarty w podręczniku uczniowskim. 15 studentek zwróciło uwagę na wykorzystywanie przez nauczycieli w trakcie zajęć pozaprogramowych ciekawych dla uczniów źródeł, takich jak monografie, literatura popularnonaukowa, artykuły w czasopismach i Internecie. Inne (również 15) podkreśliły, że nauczyciele wzbogacali treści kształcenia o własne przemyślenia i doświadczenia oraz umiejętnie wiąźali treści z życiem. Po kilkanaście osób wskazało na dokładne przygotowanie treści mających wypełniać lekcje (14) oraz szczególne dyspozycje do motywowania uczniów do pracy, wynikające z imponującego bogactwem wiedzy (14), gotowości do odpowiadania na uczniowskie pytania (14) czy operowania ciekawie dobranymi środkami dydaktycznymi (10). Nieliczne osoby uznały, że dowodem na kompetencje merytoryczne nauczycieli była ich gotowość do wzbogacania i aktualizowania swojej wiedzy oraz umiejętność selekcjonowania treści (po trzy wskazania). Pojedyncze studentki jako wskaźniki kompetencji merytorycznych opisały umiejętność nadawania materiałowi kształcenia należytej struktury oraz ukazywania związków między jego elementami zarówno w ramach przedmiotu, jak i pomiędzy przedmiotami.

Tak jak podjęta w pracach próba opisu i oceny kompetencji nauczycielskich zwykle dotyczyła tylko części z nich, tak też charakteryzując kompetencje merytoryczne studentki brały pod uwagę tylko niektóre z możliwych wskaźników. Należy spodziewać się, że nieujmowanie w opisach większej liczby składowych może wynikać z tego, iż mimo pierwszych doświadczeń profesjonalnych brakuje studentkom pełnej świadomości, jak wiele w pracy nauczyciela zależy od jego dobrego przygotowania rzeczowego. Można domniemywać również, że trudność studentek

w rozpoznawaniu i głębokości opisu kompetencji ich byłych nauczycieli wynika z właściwości kompetencji jako takich, to jest po pierwsze – ich nierozłączności i wzajemnej przenikalności, a po drugie – z natury ich emotywnego składnika.

Na zakończenie autorki tekstu mają obowiązek wyjaśnić, dlaczego mimo sygnalizowanego zainteresowania nie pojawiają się w opracowaniu refleksje dotyczące zagadnień ogólniejszych, jak choćby osobistego scalania perspektyw: jak być powinno, jak bywa, jak jest. Powodem jest to, że przedstawiona analiza to zaledwie wstęp i niewielki fragment opracowania, do którego podstawę dały prace napisane przez studentki. Dlatego też na wnioski scalające jest jeszcze zbyt wczesnie.

## LITERATURA

- Czerepaniak-Walczak M. (1994). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. T. (CCXLII) 168. Uniwersytet Szczeciński, Rozprawy i Studia, Szczecin.
- Druzak K. (2005). *Zdarzenia krytyczne jako obszar analizy biografii edukacyjnej człowieka*. W: L. Koczanowicz, R. Nahorny, R. Włodarczyk (red.). *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Wyd. Zysk i S-ka, Warszawa.
- Kozielecki J. (1997). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Wyd. „Żak”, Warszawa.
- Kubinowski D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia–Metodyka–Ewaluacja*. Wyd. UMCS, Lublin.
- Kyriacou Ch. (1997). *Effective Teaching in Schools. Theory and Practice*. Stanley Thornes (Publishers) Ltd, Cheltenham.
- Lewicka M., Wojciszke B. (2000). *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia*. T. 3: *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*. GWP, Gdańsk.
- Łobocki M. (2009). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Impuls, Kraków.
- Maszkę A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Wyd. UMK, Toruń.
- Pervin L.A. (2002). *Psychologia osobowości*. GWP, Gdańsk.
- Strykowski W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. W: *Neodidagmata 27/28*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.

- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Wyd. eMPi<sup>2</sup>, Poznań.
- Śliwerski B. (2001). *Program wychowawczy szkoły*. WSiP S.A., Warszawa.
- Tennyson R.D. (1991). *Poznawczy paradygmat uczenia się przystosowany do technologii kształcenia*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 2.
- Teusz G. (2005). *Narracja jako teleologiczny model konstruowania jednostkowego obrazu świata*. W: L. Koczanowicz, R. Nahorny, R. Włodarczyk (red.). *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław.
- Tomaszewski T. (1982). *O funkcjach i cechach wiadomości*. W: S. Frycie, T. Wróbel (red.). *Problemy konstruowania programów szkolnych*. WSiP, Warszawa.
- Urbaniak-Zajac D. (2005). *Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych*. W: L. Kochanowicz, R. Nahorny, R. Włodarczyk (red.). *Narracje – (Auto)biografia – Etyka*. Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, Wrocław.

#### THE TEACHERS' COMPETENCE IN THE MEMORIES OF PEDAGOGY STUDENTS

**Abstract:** Remembering the experiences connected with your own former teachers is especially important to students of teacher-education courses. Going back in memory offers them a unique opportunity to give new meanings and senses to the remembered facts by interpreting and reinterpreting them from the perspective of the newly gained knowledge and pedagogical language. Returning to these experiences contributes to self-reflection, building of self-knowledge and is primarily the condition for a deep understanding and defining themselves in their future role of a teacher. The article proves the point in going back to your own school experiences referring to the immeasurable and unintended aspects of teaching and presents the first part of the analysis of memories. The empirical excerpt focuses on the ways of describing and evaluating teachers' professional competence as this was recognized the most in the students' essays.

**Key words:** school experiences, educational biography, teachers' professional competences