

DOROTA PANKOWSKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

KOMPETENCJE NAUCZYCIELSKIE – PRÓBA SYNTEZY (PROJEKT AUTORSKI)

Abstrakt: Artykuł jest próbą dokonania syntezy różnych podejść do zawodowych kompetencji nauczycielskich. Autorka dokonuje przeglądu ich typologii, wyróżniając kryteria podziału kompetencji. Następnie przedstawia własną propozycję wielowymiarowego ujęcia struktury kompetencji w postaci „siatki kompetencji” oraz wskazuje możliwość praktycznego jej wykorzystania jako narzędzia w planowaniu i ewaluacji kształcenia nauczycieli, indywidualnym rozwoju zawodowym oraz badaniach pedeutologicznych.

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe nauczycieli, rozwój zawodowy nauczycieli, badania pedeutologiczne.

WPROWADZENIE

Kompetencje profesjonalne nauczyciela¹ ujmowane szeroko – jako integracja wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji i wartościowania (Stech 2002, s. 11–14) – są ważną kategorią w pedeutologii z kilku powodów. Po pierwsze, na poziomie praktyki od nich zależy sposób działania i efektywność pracy nauczyciela. Po drugie, na poziomie teoretycznym w sposób najpełniejszy i najbardziej precyzyjny określają normatywny aspekt roli nauczyciela oraz wyznaczają (a przynajmniej powinny wyznaczać) standardy edukacji nauczycielskiej. Po trzecie, ich zakres treściowy i sposób formułowania odzwierciedlają zarówno określoną filozofię edukacyjną, jak

¹ Używając terminów „nauczyciel”, „nauczyciele” w rodzaju męskim i męskoosobowym, mam na myśli także nauczycielki.

i ewolucję roli nauczyciela. Stanowią swoisty „miernik” przemian w szeroko pojętym systemie edukacji. Zatem różnorodność ujęć i typologii kompetencji jest wynikiem wielości orientacji teoretycznych nie tylko w samej pedeutologii, ale też w sferze ideologii edukacyjnych oraz reakcją na zmiany we współczesnej rzeczywistości.

Z drugiej jednak strony wielość typologii kompetencji nauczycielskich może sprawiać wrażenie pewnego chaosu, zwłaszcza wówczas gdy opierają się one na nieporównywalnych kryteriach. Analizując różne podejścia do kompetencji nauczycielskich, doszłam do wniosku, że można je nie tylko uporządkować, ale i wzbogacić, wykorzystując ich zróżnicowanie kryterialne. Opracowując własną strukturę kompetencji nauczycielskich, odwołam się do kilku typologii kompetencji wyodrębnianych ze względu na różne kryteria.

PRZEGLĄD TYPOLOGII KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

Porządkując rozmaite, bardziej lub mniej kompletne typologie kompetencji, wyróżniłam cztery kryteria: (1) zadania i funkcje nauczyciela, (2) cele edukacji wynikające z przemian społecznych, (3) strukturę czynności, (4) profesjonalizację zawodu nauczyciela, a także odniosłam je do konstruowania modeli współczesnego nauczyciela.

ZADANIA I FUNKCJE NAUCZYCIELA

Najbardziej znane typologie kompetencji, koncentrujące się przede wszystkim na specyfice pracy nauczyciela, zostały stworzone przez Hannę Hamer i Czesława Banacha. Pierwsza z nich (Hamer 1994, s. 25–125) dzieli kompetencje nauczycielskie na:

- specjalistyczne, obejmujące przede wszystkim wiedzę z nauczanej dziedziny oraz umiejętności samokształcenia;
- dydaktyczne, określające umiejętności związane z kierowaniem procesem uczenia się uczniów;
- psychologiczne, łączące postawy i cechy osobowe związane z pozytywnym nastawieniem do ludzi, z umiejętnościami komunikacyjnymi, społecznymi i samoregulacyjnymi.

Typologia Hamer wiąże się przede wszystkim ze skutecznym, aktywizującym i dyskursywnym nauczaniem, ale pomija przygotowanie do zadań wychowawczych określonych w oficjalnym programie szkoły, w którym nauczyciel pełni podwójną rolę – dydaktyka i wychowawcy klasy.

Ten ostatni aspekt uwzględnił w swojej typologii Banach (za: Kuźma 2005, s. 195), uznając za niezbędne kompetencje:

- merytoryczne, związane z treściami nauczanego przedmiotu;
- dydaktyczne, psychologiczne i pedagogiczne, obejmujące zakres wiedzy o procesach edukacyjnych;
- komunikacyjne, dotyczące wiedzy na temat porozumiewania się i umiejętności skutecznej komunikacji;
- wychowawcze i diagnostyczne, odnoszące się do wiedzy i umiejętności, które umożliwiają prowadzenie procesu wychowania w środowisku szkolnym;
- projektowania i planowania pracy własnej i zbiorowej, m.in. przez przejawianie innowacyjności i twórczego podejścia do zadań dydaktyczno-wychowawczych;
- medialne, informatyczne i techniczne, pozwalające w pełni korzystać z nowych technologii i środków kształcenia;
- moralne, związane z refleksją na temat własnych powinności etycznych wobec podmiotów edukacyjnych;
- autoedukacyjne, polegające na gotowości do samodoskonalenia i rozwoju zawodowego.

Wydaje się, że podobny punkt widzenia, uwzględniający złożoność i wieloaspektowość zadań nauczyciela oraz specyfikę zawodu nauczycielskiego, zaprezentował Komitet Nauk Pedagogicznych PAN w swojej typologii kompetencji. Wyróżnione w niej zostały pewne ogólne standardy działań nauczycieli, a szczegółowe umiejętności intelektualne i praktyczne – pogrupowane w kategorii kompetencji:

- prakseologicznych, obejmujących szczegółowe umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnych, które wyrażają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych;
- kreatywnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- informatycznych, które – przy opanowaniu języka obcego i nowych technologii – pozwalają nauczycielowi korzystać z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralnych, stanowiących podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej (Denek 2000, s. 122–127).

W powyższych typologiach można wyróżnić dwie grupy kompetencji: (1) specyficzne, odnoszące się do zadań i funkcji nauczyciela (dydaktyczne, wychowawcze,

diagnostyczne), (2) niespecyficzne, o bardziej ogólnym charakterze (komunikacyjne, współdziałania, projektowania i planowania pracy, prakseologiczne, medialne i informatyczne, moralne, autoedukacyjne).

CELE EDUKACJI WYNIKAJĄCE Z PRZEMIAN SPOŁECZNYCH

Oprócz nurtu, w którym poszukuje się możliwości jak najbardziej ogólnego wyrażenia istoty działań nauczycielskich, istnieje tendencja do uszczegóławiania różnych rodzajów wiedzy i umiejętności dotyczących wybranych aspektów pracy nauczyciela. Zmiany społeczne określają nowe obszary w edukacji, które wymagają nowych kompetencji. Wykraczają one poza kanon podstawowej wiedzy, umiejętności i postaw stanowiących przygotowanie zawodowe nauczyciela. W literaturze przedmiotu wymienia się wiele takich kompetencji w zakresie edukacji: informatycznej i medialnej (Nosal 1994, s. 292–303; Musioł, Gmoch 2005, s. 67–73), obywatelskiej (Ferenz, Żukiewicz 2002, s. 91–98; Tyrała 1998), regionalnej (Kossak-Główczewski 1994, s. 244–264), kulturalnej (Olbrycht 2005, s. 35–43; Prokopiuk 1995, s. 72), zdrowotnej (Kapica 2000, s. 37–42; Żukowska 2000, s. 311–323; Kropińska 2000, s. 380–387), integracyjnej (Korzon 2005, s. 45–49; Pielecki, Kozak-Czyżewska 2000, s. 336–342), a także wielokulturowej (Ogrodzka-Mazur 2005, s. 101–110; Nikitorowicz 1997, s. 101–110; 2000, s. 197–204) czy związanej z tzw. pedagogiką *gender* wprowadzającą perspektywę rodzaju do edukacji (Miluska 1994, s. 369–391; Pankowska 2005, s. 10–12; Majewska, Rutkowska i in. 2007; Kopciewicz 2007).

Do omawianej grupy można zaliczyć również kompetencje diagnostyczne i metodologiczne (Rudek 2002, s. 125–134; Litman 1997, s. 320–331) oraz ewaluacyjne (Czeropska 1997, s. 306–319), które są coraz istotniejsze z powodu poszerzania się roli nauczyciela, który ma stawać się refleksyjnym praktykiem poddającym profesjonalnemu osądowi swoją pracę. Natomiast w związku ze wzrostem znaczenia humanistycznie zorientowanej edukacji ważne stają się też kompetencje terapeutyczne (Migała, 1998, s. 249–254; Korczyński 2005, s. 195–202; King 2003).

Kierunkiem przeciwnym do uszczegóławiania wiedzy i umiejętności jest poszukiwanie jak najbardziej uniwersalnego kryterium w celu wyodrębnienia grup kompetencji nauczycielskich.

STRUKTURA CZYNNOŚCI

Do uniwersalnej struktury czynności odwołał się w swojej klasyfikacji Jan Jakóbski, dzieląc kompetencje nauczycielskie na:

- orientacyjne (diagnostyczne), dotyczące poznawania uczniów, środowiska szkolnego i domowego oraz wykorzystywania materiału diagnostycznego;

- realizacyjne (dydaktyczne), związane z planowaniem, prowadzeniem oraz kontrolą i oceną procesu kształcenia;
- modyfikacyjne (samokontrolne), umożliwiające analizowanie, ocenianie i korygowanie własnego działania.

Podejście od strony struktury czynności autor potraktował jako projektujące, otwarte i dynamiczne, umożliwiające poszerzanie zakresu umiejętności w zależności od potrzeb (Jakóbowski 1987, s. 24–26; Kwiatkowska-Kowal 1998, s. 209–210).

PROFESJONALIZACJA ZAWODU NAUCZYCIELA

Stanisław Dylak i Robert Kwaśnica poszukują uniwersalnego klucza do określania kompetencji nauczycielskich, ale jednocześnie starają się ściślej powiązać je ze specyfiką pracy współczesnych nauczycieli, którzy muszą reagować na dynamiczne zmiany społeczne i ich edukacyjne implikacje. Pierwszy z badaczy rozumie kompetencje jako dynamiczną strukturę wiedzy, umiejętności, postaw i wartości niezbędnych do skutecznej realizacji zadań (Dylak 1995, s. 37–42). W typologii Dylaka punktem wyjścia są podstawowe wymiary kompetencji profesjonalisty: ciągła interpretacja, ustawiczne tworzenie samego siebie i sprawne działanie. Autor wyróżnia:

- kompetencje bazowe, niespecyficzne dla zawodu nauczyciela, czyli określony poziom sprawności psychofizycznej oraz odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego umożliwiający przyswojenie i przestrzeganie zasad etycznych, norm społecznych, jak również porozumienie z uczniami i współpracownikami;
- kompetencje konieczne (interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne), nabywane w toku kształcenia zawodowego, bez których nauczyciel nie mógłby wykonywać zadań edukacyjnych;
- kompetencje pożądane, które mogą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela, ale nie są niezbędne, np. osobiste zainteresowania, zaangażowanie społeczne, światopogląd, umiejętności i zdolności specjalne.

Specyficzne dla zawodu nauczyciela kompetencje konieczne to przede wszystkim umiejętności warsztatowe (kompetencje realizacyjne) należące do sfery sprawnościowej, neutralne ideologicznie i względnie niezależne od czynników osobowościowych, wykraczające jednak poza wąsko pojmowany instrumentalizm. Kompetencje interpretacyjne autor rozpatruje w trzech aspektach: wartości pedagogicznych, wiedzy przedmiotowej i krytycznej analizy własnych działań. Orientacja na wartości umożliwia nauczycielowi działania autonomiczne, adekwatne do potrzeb podmiotów kształcenia przy różnych uwarunkowaniach politycznych i pedagogicznych; pozwala mu krytycznie analizować wiedzę i rzeczywistość oraz nastawiać się na ciągłe poszukiwania intelektualne. Bardzo duża wiedza przedmiotowa umożliwia

nauczycielowi odnalezienie się w nowej sytuacji, gdy przestał być podstawowym źródłem informacji dla uczniów. Teraz ma za zadanie pomagać uczniom w interpretowaniu, przekształcaniu i porządkowaniu wiadomości uzyskiwanych z różnych źródeł. Ma kształcić zgodnie z interpretacyjnym, a nie transmisyjnym modelem nauczania – być stymulatorem i regulatorem aktywności poznawczej. Takie podejście wymaga od nauczyciela, aby był autonomicznym twórcą w działalności zawodowej, a nie jedynie realizatorem odgórnie narzucanych zadań: potrafił reagować elastycznie i adekwatnie do różnych sytuacji i indywidualności uczniów, dysponował szerokim repertuarem zachowań oraz prowadził krytyczną refleksję nad własną pracą. Powinien zatem posiadać kompetencje autokreacyjne, które opierają się na samowiedzy, świadomości relacji ja–inni oraz wnikliwej autorefleksji związanej z działalnością pedagogiczną. Dzięki nim może przyjmować postawę badacza: stawiać i weryfikować hipotezy, gromadzić i uogólniać własne doświadczenia, być twórcą, a nie jedynie naśladowcą gotowych wzorców.

Również typologia kompetencji Kwaśnicy odnosi się do zmian w procesie profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego (2004, s. 298–305), ponieważ autor:

- uwzględnia złożoność zadań stojących przed nauczycielem oraz ich kontekst społeczny,
- bierze pod uwagę specyfikę pracy nauczyciela (interakcyjność, problematyczność, odpowiedzialność),
- określa osobowe i sprawnościowe uwarunkowania efektywnej realizacji zadań.

Badacz łączy doświadczenia ze sfery praktyczno-moralnej i sfery wiedzy technicznej. Pierwsza z nich jest źródłem kompetencji nabywanej w praktyce komunikacyjnej. Umożliwia jednostce nadawanie znaczenia rzeczywistości oraz rozumienie siebie i świata. Dostarcza reguł stanowienia sensu, jest źródłem zasad moralnych i norm regulujących postępowanie oraz leży u podstaw dialogowego porozumienia się z innymi. Natomiast wiedza techniczna (techniczno-analityczna) tworzy się pod wpływem doświadczenia związanego ze sprawczym oddziaływaniem człowieka na świat rzeczy. Kwaśnica wyróżnia zatem kompetencje:

- praktyczno-moralne, a w nich:
 - interpretacyjne, umożliwiające postrzeganie i rozumienie świata przez ciągłe analizowanie rzeczywistości i nadawanie jej nowych sensów;
 - moralne, oznaczające zdolność do refleksji związanej przede wszystkim z prawomocnością własnego postępowania i dokonywaniem wyborów etycznych;
 - komunikacyjne, wyrażające zdolność do porozumiewania się z innymi i sobą samym na poziomie poznawczo-emocjonalnym, obejmujące

empatię i akceptację innych ludzi, otwartość i analityczne podejście do cudzych poglądów, postawę niedyrektywną;

- techniczne, na które składają się kompetencje:
 - postulacyjne (normatywne) pozwalające na przyjmowanie celów sformułowanych przez innych i tworzenie własnych;
 - metodyczne, związane z umiejętnością stosowania efektywnych metod działania przez naśladownictwo lub określanie swoich reguł;
 - realizacyjne, które sprowadzają się do odpowiedniego doboru środków i tworzenia warunków działania prowadzących do osiągnięcia celów.

Ewolucja podejść do kompetencji nauczycielskich wynika z ogólnej refleksji pedeutologicznej odnoszącej się do zmiany roli nauczyciela w kontekście szerszych przemian społeczno-kulturowych. Już nie wystarczy, aby nauczyciel był sprawnym dydaktykiem i skutecznym wychowawcą, co było istotą instrumentalno-technicznego podejścia do kompetencji nauczycielskich. Od lat przeciwstawia się temu podejściu model „refleksyjnego praktyka”, zgodnie z którym nauczycielowi w codziennej pracy towarzyszy nieustanna refleksja nad własnymi działaniami umożliwiającą bieżące wprowadzanie modyfikacji, testowanie różnych rozwiązań i reinterpretowanie sytuacji. Jednocześnie nauczyciel taki prowadzi refleksję odwołującą się do podstaw aksjologicznych i etycznych, dzięki której tworzy własną teorię nauczania i wychowania, stale ją weryfikując (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 10–30; Gołębnik 1998, s. 114–125). Jak pisze Mirosława Nowak-Dziemianowicz (2001, s. 17), refleksyjny praktyk to „nauczyciel, który «wie – co», «wie – jak», «wie – dlaczego» oraz «wie – kto» i «dlaczego ja»”.

Model nauczyciela „refleksyjnego praktyka” ujmowany jest przede wszystkim w wymiarze zawodowym i osobistym. Istnieje jednak również drugi ważny nurt w rozważaniach nad rolą nauczyciela, rozwijający się pod wpływem pedagogiki krytyczno-emancypacyjnej, która – odwołując się do racjonalności hermeneutycznej i emancypacyjnej – wprowadza do nich wymiary ogólnospołeczny i kulturowy (Giroux 1993, s. 117–135; Szkudlarek, Śliwerski 1991, s. 7–84; Dróżka 2004, s. 26–33). Wśród proponowanych w tym podejściu modeli można wymienić nauczyciela „tłumacza rzeczywistości”. Ma on pośredniczyć między wychowankiem a światem, wspólnie z uczniem poszukiwać znaczeń i interpretować je, zachęcając do własnych odkryć (Kwieciński 2000, s. 273–274; Nowak-Dziemianowicz 2001, s. 15; Rutkowiak 1995, s. 306–308). Podobną rolę pełni nauczyciel „przewodnik”, który pomaga wychowankowi wejść w świat kultury: otwiera na nowe informacje i znaczenia; pokazuje różne drogi rozwoju, nie narzucając własnej; buduje porozumienie; ochronia, dając jednocześnie poczucie wolności wyboru (Kwieciński 2000, s. 272–273; Nowak-Dziemianowicz 2001, s. 14–15).

Z kolei „transformatywny intelektualista” to model nauczyciela, który osobiście i profesjonalnie angażuje się w działalność w szerszym kontekście. Rola ta zakłada bunt wobec zastanego porządku społecznego, dążenie do zmiany i budowania nowego ładu (Rutkowiak 1995, s. 297–309; Kwieciński 2000, s. 279–283), ale jednocześnie można interpretować ją z perspektywy transgresjonizmu (zob. Kozielecki 1997; 2001). Wówczas emancypacyjna rola „transformatywnego intelektualisty” będzie wiązała się przede wszystkim z nastawieniem na przekraczanie granic rozumianym niekoniecznie jako forma buntu, ale raczej jako aktywny stosunek do otoczenia, wyraz świadomej reakcji na sytuację. Nauczycielowi takiemu niezbędne są kompetencje emancypacyjne, które Maria Czerepaniak-Walczak (1994, s. 115–125) charakteryzuje w trzech polach działania: indywidualnej autonomii, uczestnictwa w życiu zawodowym i uczestnictwa w życiu społecznym. Funkcjonowanie nauczyciela w kategoriach emancypacji w pierwszym obszarze zbliża go do humanistycznej wizji jednostki samoaktualizującej i doskonalącej się; w drugim – do nauczyciela „innovatora” (Schulz 1993, s. 139–150), w trzecim – do „transformatywnego intelektualisty”.

Jak widać choćby z tak skrótowego zestawienia różnych kierunków w myśleniu o kompetencjach nauczycieli, proponowane dotychczas typologie, akcentując pewne wymiary, nie uwzględniają innych, równie ważnych ze względu na zmieniające się zadania i specyfikę pracy współczesnych nauczycieli. Dlatego podjęłam próbę syntezy podejść do kompetencji nauczycielskich, przynajmniej w pewnym stopniu łączącej różne perspektywy.

KOMPETENCJE NAUCZYCIELSKIE – PRÓBA SYNTEZY

Potraktowałam kompetencje nauczycielskie jako współzależną i dynamiczną strukturę, analogicznie do funkcjonalnych ujęć struktury czynności (zob. Woroniecki 1991, s. 31–47), gdyż poszczególne kompetencje manifestują się w działaniu, nawet jeśli poza umiejętnościami zawierają w sobie niebehawioralne komponenty. Inspiracją były niektóre wcześniej omawiane typologie kompetencji nauczycielskich. Nawiązując do nich, uwzględniłam trzy kryteria i stworzyłam własną, syntetyzującą klasyfikację.

Pierwsze kryterium – rodzaje kompetencji – odnosi się do przedmiotowego aspektu kompetencji, czyli rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego – osiągnięcia celów i wykonywania zadań edukacyjnych. Wyróżniłam dwie grupy kompetencji: podstawowe i dodatkowe.

Kompetencje podstawowe można uznać za niezbędne, ponieważ dotyczą działań wynikających z istoty zawodu i odnoszą się do każdego nauczyciela, bez względu

na typ szkoły czy poziom kształcenia. Zaliczyłam do nich kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informatyczno-medialne, diagnostyczno-badawcze.

Kompetencje moralne i komunikacyjne są wspólne dla wszystkich zawodów, które wymagają nawiązywania relacji z innymi, zwłaszcza w sytuacji gdy jedna ze stron jest w pewien sposób zależna od drugiej. Z kolei kompetencje merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne i wychowawcze obejmują wiedzę, umiejętności, postawy, które umożliwiają realizację wewnętrznych funkcji szkoły: kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej. W ich ramach można wyróżnić bardziej szczegółowe kompetencje, jak wiedza merytoryczno-przedmiotowa, umiejętności i motywacja do samokształcenia, kompetencje w zakresie organizowania procesu kształcenia oraz pracy wychowawcy klasy (np. współdziałania, pracy z grupą, stymulowania rozwoju osobistego uczniów). Uznałam też, że do grupy kompetencji podstawowych należy zaliczyć, jednocześnie wyróżniając je jako osobną kategorię, kompetencje diagnostyczno-badawcze. Trudno sobie wyobrazić efektywne działania dydaktyczne, wychowawcze czy organizacyjne nauczyciela bez umiejętności diagnozowania i ewaluacji różnych aspektów czy obszarów działań pedagogicznych. Natomiast z uwagi na rozwój nowoczesnych technologii i możliwości ich wykorzystania w szkole (w wymiarze zarówno edukacyjnym, jak i organizacyjnym) raczej nie ulega wątpliwości, że również kompetencje informatyczno-medialne należy zaliczyć do podstawowych. Oczywiście klasyfikowanie tych kompetencji do poszczególnych grup czy ich nazewnictwo może być modyfikowane.

Kompetencje dodatkowe (specyficzne) wiążą się ze szczególnymi obszarami działalności zawodowej nauczyciela i stanowią otwartą kategorię. Ich posiadanie, zgodnie z postulowaną przez Henrykę Kwiatkowską (2008, s. 170) ideą „nadmiarowości” wiedzy, jest pożądane, ale można sobie wyobrazić efektywnego nauczyciela, który nie będzie miał tych umiejętności. Do kompetencji dodatkowych zaliczyłam: obywatelskie (te zostały zobrazowane w tabeli 2), zdrowotne i ekologiczne, ale listę można poszerzać w zależności od typu edukacji czy pojawiania się nowych zjawisk społecznych i kulturowych, np. o kompetencje terapeutyczne i kulturowe, związane z edukacją integracyjną, wielokulturową, regionalną czy z perspektywą płci i rodzaju w procesie kształcenia.

Drugie kryterium – charakter kompetencji – dotyczy zarówno struktury działania, jak i jego jakości. Zaliczyłam tu kompetencje:

- interpretacyjne, które odnoszą się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości (siebie, procesów edukacyjnych i uczniów, zjawisk społecznych i kulturowych);
- działaniowe (konceptyjno-realizacyjne), które obejmują kompetencje gwarantujące skuteczne działanie w danym obszarze (dydaktycznym,

wychowawczym, organizacyjnym itp.) na każdym etapie: planowania, realizacji i ewaluacji;

- transgresyjne, które wiążą się z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej oraz emancypacji (w odniesieniu do szerszego społeczno-kulturowego środowiska).

Trzecie kryterium – wymiary kompetencji – nawiązuje do postulatów pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Odnosi się do kierunku działania nauczyciela wobec: siebie samego (wymiar podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy).

Dzięki połączeniu tych kryteriów w jednej tabeli – „siatce kompetencji” – nie traci się żadnej z ważnych perspektyw ujmowania kompetencji nauczycielskich, a jednocześnie łatwiej analizuje się wpływ poszczególnych umiejętności czy zachowań na jakość pracy pedagogicznej. Tabela 1 przedstawia ogólny schemat „siatki kompetencji”, natomiast tabelę 2 wypełniłam treścią, wpisując przykładowe działania nauczyciela w celu zilustrowania struktury i pokazania, jak wyróżnione przeze mnie kategorie kompetencji (wymiary, charakter, rodzaje) „nakładają się” na siebie (ze względu na brak miejsca ograniczyłam się tylko do wybranych kompetencji: moralnych, informatyczno-medialnych i obywatelskich). Można w ten sposób konkretyzować poszczególne zakresy kompetencji – czy to traktując je bardziej ogólnie, czy to wyodrębniając w ramach danej grupy umiejętności szczegółowe.

PRAKTYCZNE WYKORZYSTANIE „SIATKI KOMPETENCJI”

Zaproponowana struktura służy nie tylko do uporządkowania różnych stanowisk wobec kompetencji nauczycielskich i ich klasyfikacji, ale może również mieć zastosowanie praktyczne, jeśli potraktujemy ją jako narzędzie do analizowania i oceny kompetencji. Widzę tu przynajmniej cztery możliwe zakresy zastosowań: (1) analiza teoretycznych wzorcowych modeli nauczyciela; (2) projektowanie i ewaluacja systemów, standardów czy programów kształcenia nauczycieli; (3) ocena i samoocena kompetencji profesjonalnych konkretnych nauczycieli; (4) prowadzenie badań pedeutologicznych.

ANALIZA TEORETYCZNYCH WZORCOWYCH MODELI NAUCZYCIELA

Stosowanie omawianej struktury kompetencji do analizowania teoretycznie określonych modeli nauczycieli pozwoli uchwycić ich specyfikę, zróżnicowanie oraz skonkretyzować wymagania. Wypełnienie tła poszczególnych rubryk w „siatce

kompetencji” (tabele 3a i 3b) z jednoczesnym różnicowaniem jego natężenia użyciem kolorów wskaże, które kompetencje są najbardziej charakterystyczne czy pożądane dla danego modelu nauczyciela, a które z nich mają mniejsze znaczenie lub są nieistotne.

Na przykład dla nauczyciela „biegłego dydaktyka” szczególne znaczenie mają kompetencje merytoryczno-poznawcze i organizacyjno-dydaktyczne o charakterze działaniowym, a dla nauczyciela „refleksyjnego praktyka” ważne wydają się kompetencje: interpretacyjne (zob. Kwiatkowska 1994, s. 9–19; Kwaśnica 2004, s. 298–305; Dylak 1995, s. 37–42), poznawcze (zob. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 91–104), krytyczne (zob. Michalski 1995, s. 44), metodologiczne i diagnostyczne (zob. Rudek 2002, s. 125–134; M. Litman 1997, s. 320–331; Gołębnik 1996, s. 20), refleksyjne (zob. Paris, Ayres 1997, s. 102–107; Brzezińska 1999, s. 37–52), kreacyjne/twórcze (zob. Kwiatkowska 1998, s. 200–206; Czerepaniak-Walczak 1997, s. 116–118) oraz moralne, z uwagi na konieczność odwoływania się do prawomocności etycznej własnych działań i ponoszenie za nie odpowiedzialności (zob. Kwiatkowska 1994, s. 16–17; Kwaśnica 2004, s. 298–305; Molesztak, Tchorzewski, Wołoszyn 1994, s. 41–46). Zatem w zakresie wymiarów kompetencji – poza zawodowym – istotny staje się wymiar osobisty, a w zakresie charakteru kompetencji – interpretacyjny i działaniowy.

Z kolei nauczyciele „tłumacze rzeczywistości” czy „przewodnicy”, prócz zestawu kompetencji koniecznych do wykonywania zawodu, powinni rozwinąć szczególnie kompetencje: poznawcze/intelektualne (zob. Czerepaniak-Walczak 1997, s. 91–104), kulturowe (zob. Michalski 1995, s. 44) i komunikacyjne, w których ważna jest nie tylko sprawność porozumiewania się, ale także korzystanie z języka jako narzędzia służące do reprezentacji świata i nadawania znaczeń (zob. Kwaśnica 2004, s. 298–305; Kwiatkowska 1994, s. 9–19; 1998, s. 200–206; Nowak-Dziemianowicz 2005, s. 61–66; Klus-Stańska 2000, s. 137–150). U nauczycieli reprezentujących te modele kompetencje poszerzają się o wymiar społeczno-kulturowy, a ich charakter – ze względu na aspekt emancypacyjności – o transgresyjność. Wreszcie dla nauczycieli „nowatorów”, czy to w odniesieniu do siebie i procesu edukacji, czy do działań transgresyjnych wykraczających poza ramy szkoły, niezbędne będą kompetencje autokreacyjne (zob. Dudzikowa 1994, s. 109–212; Dylak 1995, s. 37–42), autorskie (zob. Rutkowiak 2000, s. 13–26), kreacyjno-twórcze (Rutkowiak 1995, s. 297–309; Kwiatkowska 1998, s. 200–206), ale także interpretacyjne i diagnostyczno-badawcze, jako że każdy akt transgresji wychodzi od krytycznej analizy i rozpoznania ograniczeń, oraz moralne, skoro cel zmian wynika z wyznawanych wartości. W tabelach 3a i 3b podjęłam próbę porównania modeli „biegłego dydaktyka” i „refleksyjnego praktyka” z uwzględnieniem przyjętego w „siatce kompetencji” nazewnictwa poszczególnych rodzajów kompetencji, ich charakteru i wymiarów.

PROJEKTOWANIE (I EWALUACJA) SYSTEMÓW, STANDARDÓW I PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI

W zależności od przyjętej filozofii czy głównych celów kształcenia można określić, jakie kompetencje powinien zdobyć kandydat na nauczyciela w procesie przygotowania do zawodu. Zakreślenie odpowiednich komórek w „siatce kompetencji” pomoże twórcom programów sprecyzować efekty oraz zakres treści (wiedzy, umiejętności, postaw, doświadczeń) niezbędnych do „wysycenia” odpowiednich grup kompetencji w odniesieniu do ich rodzajów, charakteru i wymiaru. Ten sposób postępowania może też służyć do oceny istniejących programów, umożliwiając obiektywne sprawdzenie, czy realizowane treści, formy i warunki kształcenia rozwijają te kompetencje, które są istotne ze względu na założone cele i standardy. „Siatka kompetencji” może być równie przydatna do prowadzenia zobiiektywizowanej analizy porównawczej różnych systemów czy programów kształcenia lub doskonalenia nauczycieli. Ewaluacja wykorzystująca to narzędzie może pomóc zarówno w doskonaleniu istniejących lub opracowywaniu nowych systemów i programów, jak i w odkrywaniu ukrytych wymiarów edukacji nauczycielskiej.

OCENA I SAMOOCENA KOMPETENCJI PROFESJONALNYCH KONKRETNÝCH NAUCZYCIELI

„Siatka kompetencji” może służyć jako narzędzie do ewaluacji i autoewaluacji przygotowania pedagogicznego poszczególnych nauczycieli, przede wszystkim w kontekście planowania własnego rozwoju zawodowego. Zakreślenie odpowiednich komórek w tabeli utworzy „Profil kompetencji zawodowych nauczyciela” (przykład – tabela 4), wskazując jego mocne strony oraz te umiejętności, które powinien rozwijać lub nabywać. Namysł związany z tworzeniem takiego profilu może być dobrym punktem wyjścia do pogłębionej autorefleksji oraz konsultacji z opiekunem na poszczególnych etapach rozwoju zawodowego. Natomiast dyrektorom może ułatwić zaplanowanie szkoleń dla nauczycieli pracujących w danej placówce.

NARZĘDZIE DO PROWADZENIA BADAŃ PEDEUTOLOGICZNYCH

Można rozważyć zastosowanie „siatki kompetencji” do systematycznych badań wśród nauczycieli, gdyż daje ona możliwość wymiernego porównywania ich kompetencji zawodowych. Jednak narzędzie to wymagałoby dopracowania, a przede wszystkim dokładnego zoperacjonalizowania poszczególnych kompetencji.

Na zakończenie chcę podzielić się refleksją, że punktem wyjścia do pracy nad zaprezentowaną syntetyczną strukturą kompetencji nauczycielskich była potrzeba

uporządkowania różnorodnych typologii, ale po wyklarowaniu się koncepcji, gdy zdałam sobie sprawę z możliwości praktycznego wykorzystania siatki kompetencji, ten drugi aspekt wydał mi się i ważniejszy, i bardziej obiecujący poznawczo. Dlatego będę bardzo wdzięczna za wszelkie uwagi od Czytelników/-czek, które proszę kierować na adres e-mail (dorota.pankowska@poczta.umcs.lublin.pl).

Tabela 1. Struktura kompetencji nauczycielskich – „siatka kompetencji”

| Rodzaje kompetencji | | Wymiary kompetencji | | | Charakter kompetencji |
|--|---------------------------|---------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| | | Podmiotowy | Edukacyjny | Społeczno-kulturowy | |
| P O D S T A W O W E | moralne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | komunikacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | merytoryczno-poznawcze | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | dydaktyczno-organizacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| wychowawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| diagnostyczno-badawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| informatyczno-medialne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| D O D A T K O W E | obywatelskie | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | zdrowotne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| związane z edukacją wielokulturową | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2. Struktura kompetencji nauczycielskich – przykłady

| Rodzaje kompetencji | Wymiary kompetencji | | | Charakter kompetencji |
|------------------------|---|--|--|-----------------------|
| | Podmiotowy | Edukacyjny | Spoleczno-kulturowy | |
| moralne | samoświadomość i refleksja aksjologiczna, budowanie autonomicznego systemu wartości | refleksja aksjologiczna i etyczna związana z procesami edukacyjnymi w szkole | refleksja aksjologiczna i etyczna dotycząca szerszej rzeczywistości | interpretacyjne |
| | działania zgodne z wyznawanymi wartościami i normami moralnymi | realizacja programów edukacyjnych skoncentrowanych na wartościach | zaangażowanie aksjologiczne i etyczne w szerszym środowisku społecznym | działaniowe |
| | samosdoskonalenie moralne | tworzenie warunków do etycznego samodoskonalenia uczniów, środowiska szkolnego | inicjowanie nowatorskich działań na rzecz doskonalenia i samodoskonalenia szerszego otoczenia | transgresyjne |
| | refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych dla własnego życia i rozwoju | analiza i ocena pozytywnych i negatywnych aspektów technologii informatycznych dla rozwoju uczniów i procesu edukacji | refleksja nad przemianami społeczno-kulturowymi wynikającymi z postępu cywilizacyjnego | interpretacyjne |
| informatyczno-medialne | korzystanie z technologii informatycznych w codziennym życiu | korzystanie z technologii informatycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej | wykorzystywanie technologii informatycznej w działalności w szerszym środowisku lub na jego rzecz | działaniowe |
| | wykorzystywanie technologii do własnego rozwoju i transgresji; doskonalenie kompetencji informatycznych | innowacyjne zastosowanie technologii informatycznych w pracy w szkole | wprowadzanie twórczych rozwiązań w szerszym środowisku za pomocą technologii informatycznych | transgresyjne |
| obywatelskie | refleksja nad własną postawą obywatelską | refleksja nad realizacją idei demokratyzacji życia szkolnego | rozumienie idei demokracji, społeczeństwa obywatelskiego i swojej roli w życiu społecznym | interpretacyjne |
| | realizowanie własnych powinności obywatelskich | przestrzeganie zasad demokracji i podmiotowości w środowisku szkolnym; korzystanie z zakresów autonomii | angażowanie się w działania społeczne oraz realizację idei społeczeństwa obywatelskiego i rozwoju demokracji | działaniowe |
| | rozwijanie swojej postawy obywatelskiej | (współ)tworzenie warunków/rozwiązań sprzyjających kształtowaniu się postaw obywatelskich u uczniów i innych podmiotów edukacyjnych | inicjowanie nowych działań na rzecz budowania ładu i zaangażowania społecznego w szerszym otoczeniu | transgresyjne |
| | | | | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3a. Profil kompetencji nauczyciela „biegłego dydaktyka” (ujęcie subiektywne)

| Rodzaje kompetencji | | Wymiary kompetencji | | | Charakter kompetencji | |
|---|---|---------------------|------------|---------------------|-----------------------|-----------------|
| | | Podmiotowy | Edukacyjny | Społeczno-kulturowy | | |
| P O D S T A W O W E D O D A T K O W E | moralne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | komunikacyjne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | merytoryczno-poznawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | dydaktyczno-organizacyjne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | wychowawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | diagnostyczno-badawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | informatyczno-medialne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| | D O D A T K O W E | obywatelskie | | | | interpretacyjne |
| | | | | | | działaniowe |
| | | | | | | transgresyjne |
| zdrowotne | | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |
| związane z edukacją wielokulturową | | | | | interpretacyjne | |
| | | | | | działaniowe | |
| | | | | | transgresyjne | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 3b. Profil kompetencji nauczyciela „refleksyjnego praktyka” (ujęcie subiektywne)

| Rodzaje kompetencji | | Wymiary kompetencji | | | Charakter kompetencji |
|--|---------------------------|---------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| | | Podmiotowy | Edukacyjny | Społeczno-kulturowy | |
| P O D S T A W O W E | moralne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | komunikacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | merytoryczno-poznawcze | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | dydaktyczno-organizacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| wychowawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| diagnostyczno-badawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| informatyczno-medialne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| D O D A T K O W E | obywatelskie | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| zdrowotne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| związane z edukacją wielokulturową | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4. Profil kompetencji zawodowych nauczyciela – hipotetyczny przykład nauczyciela/-ki

| Rodzaje kompetencji | | Wymiary kompetencji | | | Charakter kompetencji |
|--|---------------------------|---------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| | | Podmiotowy | Edukacyjny | Społeczno-kulturowy | |
| P O D S T A W O W E | moralne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | komunikacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | merytoryczno-poznawcze | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | dydaktyczno-organizacyjne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | wychowawcze | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| diagnostyczno-badawcze | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| informatyczno-medialne | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |
| D O D A T K O W E | obywatelskie | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| | zdrowotne | | | | interpretacyjne |
| | | | | | działaniowe |
| | | | | | transgresyjne |
| związane z edukacją wielokulturową | | | | interpretacyjne | |
| | | | | działaniowe | |
| | | | | transgresyjne | |

Źródło: opracowanie własne.

LITERATURA

- Brzezińska A., 1999, *Refleksja w działalności nauczyciela*. W: A. Brzezińska, D. Klus-Stańska, A. Strzelecka, *O nowe podejście w kształceniu nauczycieli*. Warszawa, MEN, 37–52.
- Czerepaniak-Walczak M., 1994, *Kompetencje emancytoryjne – ich znaczenie w procesie przemian społecznych (O niektórych zastosowaniach pedagogiki emancytoryjnej)*. „Forum Oświatowe”, nr 2. Warszawa–Toruń, 115–125.
- Czerepaniak-Walczak M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Czeropska M., 1997, *O kształceniu kompetencji ewaluacyjnych nauczycieli*. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 306–319.
- Denek K., 2000, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole, Wydawnictwo UO, 121–130.
- Dróżka W., 2004, *Młode pokolenie nauczycieli. Studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Kielce, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
- Dudzikowa M., 1994, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.
- Dylak S., 1995, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo UAM.
- Ferenz K., Żukiewicz A., 2002, *Wychowawca w roli edukatora do świadomego obywatelstwa*. W: K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, 91–98.
- Giroux H.A., 1993, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa, Wydawnictwo IBE, 103–139.
- Gołębniak B.D., 1996, *Język – myślenie – uczenie się. Co z tej triady może wynikać dla nauczyciela?* W: D. Gołębniak, G. Teusz, *Edukacja poprzez język*. Warszawa, Wydawnictwo CODN, 13–25.
- Gołębniak B.D., 1998, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń–Poznań, Wydawnictwo Edytor.
- Hamer H., 1994, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa, Wydawnictwo Veda.

- Jakóbowski J., 1987, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Kapica M., 2000, *Nauczyciel zdrowia w okresie cywilizacyjnego przełomu*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole, Wydawnictwo UO, 37–42.
- King G., 2003, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*. Gdańsk, GWP.
- Klus-Stańska D., 2000, *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kopciewicz L., 2007, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Korczyński S., 2005, *Kompetencje zawodowe nauczyciela*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 195–202.
- Korzon A., 2005, *Kształcenie integracyjne niepełnosprawnych a kompetencje nauczyciela*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 45–49.
- Kossak-Główczewski K., 1994, *Edukacja regionalna – pytania o realizację*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, 244–264.
- Kosyrz Z., 1997, *Osobowość wychowawcy*. Warszawa, Agencja Wydawnicza CB.
- Kozielecki J., 1997, *Transgresja i kultura*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Kozielecki J., 2001, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa, Wydawnictwo Żak.
- Kropińska I., 2000, *Kształtowanie kompetencji nauczyciela w zakresie edukacji zdrowotnej wobec nowego paradygmatu nauki o zdrowiu*. W: M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP, 380–387.
- Kuźma J., 2005, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Kwaśnica R., 2004, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 291–323.
- Kwiatkowska H., 1994, *Współczesne kategorie edukacji nauczycielskiej*. „Forum Oświatowe”, nr 2, Warszawa–Toruń, 9–19.
- Kwiatkowska H., 1998, *Czy nauczyciel w swym działaniu pedagogicznym może nie być twórczy?* W: J. Chmielewska (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 200–206.

- Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowska-Kowal B., 1998, *Funkcje i zadania zawodowe nauczyciela*. W: J. Chmielewska (red.), *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Warszawa, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 207–211.
- Kwieciński Z., 2000, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Toruń, Wydawnictwo Edytor.
- Litman M., 1997, *Kształcenie umiejętności badania rzeczywistości klasowej jako warunek skutecznej komunikacji*. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 320–331.
- Majewska E., Rutkowska E., Jończy-Adamska M., Wołosiuk A., 2007, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji. Poradnik dla nauczycielek i nauczycieli*. Gliwice, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej.
- Michalski J., 1995, *Warsztat zawodowy nauczyciela*. „Nowa Szkoła”, nr 5, 43–45.
- Migała P., 1998, *Potrzeba wyposażenia nauczyciela w wiedzę i umiejętności terapeutyczne*. W: M. Ochmański (red.), *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli a psychopedagogiczne czynniki rozwoju ucznia*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 249–254.
- Miluska J., 1994, *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji. Zmiana paradygmat i zastosowanie wiedzy*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, 369–391.
- Molesztak A., Tchorzewski de A., Wołoszyn W., 1994, *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Musiół A., Gmoch R., 2005, *Innowacje pedagogiczne nauczycieli jako wskaźnik ich kompetencji zawodowych*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 67–73.
- Nikitorowicz J., 1997, *Nauczyciel i szkoła w aspekcie edukacji wielokulturowej*. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Warszawa–Białystok, Wydawnictwo Żak, 197–204.
- Nosal C.S., 1994, *Kształcenie umysłu – na progu edukacyjnej rewolucji*. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań–Toruń, Wydawnictwo Edytor, 292–303.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2001, *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Nowak-Dziemianowicz M., 2005, *Wiedza i kompetencje nauczycieli w świetle teorii pedagogicznych*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 61–66.

- Ogrodzka-Mazur E., 2005, *Kompetencje pedagoga pracującego w wielokulturowym środowisku pogranicza a jakość kształcenia w procesie edukacji*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 101–110.
- Olbrycht K., 2005, *Kształcenie nauczycieli do prowadzenia edukacji kulturalnej*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole, Wydawnictwo UO, 35–43.
- Pankowska D., 2005, *Wychowanie a role płciowe. Program edukacyjny*. Gdańsk, GWP.
- Paris S.G., Ayres L.R., 1997, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa, WSiP.
- Pielecki A., Kozak-Czyżewska E., 2000, *Przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach integracyjnych*. W: M. Ochmański, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Edukacja w perspektywie integracji Europy*. Warszawa, Wydawnictwo WSP TWP, 336–342.
- Prokopiuk W., 1995, *Samokształcenie współczesnych nauczycieli. Teorie i praktyka*. Warszawa, Wydawnictwo Prawnicze Iustitia.
- Rudek J., 2002, *Poznawanie ucznia: diagnozowanie wychowania jako konieczna umiejętność nauczyciela*. W: K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra, Wydawnictwo UZ, 125–134.
- Rutkowiak J., 1995, *Edukacyjna świadomość nauczycieli: intelektualizacja pracy nauczycielskiej jako wyzwanie czasu transformacji*. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*. Kraków, Wydawnictwo Impuls, 285–389.
- Rutkowiak J., 2000, „Laboratorium autorskie” jako formuła tworzenia programu nauczania przez nauczycieli. „Forum Oświatowe”, nr 2(23). Warszawa–Toruń, 33–57.
- Schulz R., 1993, *Rola nauczyciela-nowatora: analiza pojęcia*. „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika”, t. XIX. Toruń, 139–150.
- Stech K., 2002, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra, Wydawnictwo UZ, 11–20.
- Szkudlarek T., Śliwerski B., 1991, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Tyrała P., 1998, *Wychowanie i kształcenie do zmiany społecznej – stan i perspektywy*. Rzeszów, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Woroniecki Z., 1991, *Podstawy wyróżniania zasobu kwalifikacji pedagogicznych*. W: T. Wiloch (red.), *Warunki pracy nauczycieli*. „Studia Pedagogiczne”, t. LIV. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Wydawnictwo Ossolineum, 31–47.

Żukowska Z., 2000, *Współczesny nauczyciel kreatorem zdrowia pozytywnego. Założenia a rzeczywistość*. W: Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Opole, Wydawnictwo UO, 311–323.

THE TEACHER'S COMPETENCE – AN ATTEMPT AT SYNTHESIS (ORIGINAL PROJECT)

Abstract: The article is an attempt at synthesis of different approaches to the teacher's professional competence. The author surveys selected typologies, singling out criteria of the division of competence. Then she proposes a multidimensional presentation of the structure of competence in the form of "competence diagram", and points out the possibilities of its practical use as a tool in planning and evaluating the teachers' training and their individual development, as well as in pedeutological research.

Keywords: teacher's professional competence, teacher's professional development, pedeutological research.