



UNIwersytet Marii Curie-Skłodowskiej
w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kierunek: Pedagogika

mgr Joanna Rusinkiewicz

**Autopercepcja kompetencji osobistych
i profesjonalnych nauczycieli przedmiotów
ogólnokształcących i zawodowych do pracy
z młodzieżą**

Rozprawa doktorska
napisana pod kierunkiem naukowym:
dr hab. Agnieszki Lewickiej-Zelent, prof. Uczelni
dra Wojciecha Czernieckiego – promotor pomocniczy

Lublin rok 2022

Podziękowania

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania Pani dr hab. prof. Agnieszce Lewickiej-Zelent za nieocenioną pomoc udzieloną w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej – za cierpliwość i wyrozumiałość oraz motywację do krytycznego spojrzenia na wiele aspektów – nie tylko związanych z zagadnieniami poruszonymi w niniejszej pracy. Dziękuję za pomoc w jasnym formułowaniu myśli naukowej oraz inspirację do naukowej działalności.

Dziękuję Panu dr Wojciechowi Czerskiemu – promotorowi pomocniczemu za życzliwą pomoc w końcowej fazie pisania pracy.

Szczególne podziękowania pragnę złożyć swoim najbliższym, bez których nie byłoby sposobności podjęcia trudu napisania tej rozprawy.

Spis treści

Wstęp	7
Rozdział I. Nauczyciel w przestrzeni oświatowej	11
1. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w świetle przepisów prawnych.....	11
1.1. Zawód nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej	11
1.2. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – uwarunkowania formalnoprawne.....	22
2. Przygotowanie zawodowe nauczycieli do pracy z młodzieżą	27
2.1. Pracownicy oświaty w roli nauczyciela i pedagoga.....	29
2.2. Rozwój zawodowy nauczycieli	40
3. Kompetencje nauczycieli w literaturze pedagogicznej i psychologicznej	45
3.1. Pojęcie kompetencji nauczycielskich i ich rodzaje	46
3.1.1. Kompetencje społeczne i komunikacyjne.....	52
3.1.2. Kompetencje osobiste	57
3.1.3. Kompetencje fachowe i metodyczne	60
3.1.4. Kompetencje związane z aktywnością i działaniem.....	67
4. Specyfika funkcjonowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych....	71
4.1. Charakterystyka uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych	72
4.2. System kształcenia w Polsce	77
4.2.1. System kształcenia ogólnego	79
4.2.2. System kształcenia zawodowego.....	80
Rozdział II. Podstawy metodologiczne badań własnych.....	87
2.1. Przedmiot i cele badań	88
2.2. Problemy badawcze	89
2.3. Hipotezy badawcze	90
2.4. Zmienne i ich wskaźniki	93
2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze	94
2.6. Analizy statystyczne przeprowadzone w badaniu	98
2.7. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji	99
Rozdział III. Analiza wyników badań własnych.....	106

3.1. Kompetencje osobiste nauczycieli	106
3.1.1. Kompetencje społeczne u badanych nauczycieli.....	106
3.1.2. Empatyczność u badanych nauczycieli	109
3.1.3. Samoocena u badanych nauczycieli	111
3.2. Kompetencje profesjonalne nauczycieli.....	137
3.2.1. Merytoryczne przygotowanie nauczycieli do organizowania i udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej	137
3.2.2. Wiedza nauczycieli z zakresu psychoprofilaktyki.....	153
3.2.3. Zakres oddziaływań wychowawczych w szkole w ocenie nauczycieli.....	162
3.2.4. Resocjalizacja w środowisku szkolnym w opinii nauczycieli.....	165
3.3. Kompetencje społeczne w samoocenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych.....	169
3.4. Wybrane uwarunkowania kompetencji badanych nauczycieli	173
3.4.1. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących	173
3.4.2. Nauczyciele przedmiotów zawodowych	177
Podsumowanie	182
Zakończenie	197
Bibliografia	201
Spis tabel	220
Spis wykresów	223
Spis schematów.....	224
Aneks.....	225

Wstęp

Współcześnie w wyniku transformacji społeczno-politycznych i ideologicznych przemian, nauczycielom stawia się bardzo wysokie wymagania społeczne. Są one znacznie wyższe od tych stawianych w przeszłości – wykraczające poza ramy nakreślone aktami prawnymi. Waga świadczonych przez nauczyciela „usług” oraz ich interpersonalny charakter wiążą się z określonymi oczekiwaniami społeczeństwa (D. Zajac, 2011, s. 158-159). Zawód nauczyciela – zaliczany do tak zwanych zawodów zaufania publicznego, usytuowany na określonym szczeblu hierarchii bardziej lub mniej prestiżowych profesji – zobowiązuje. Sam zaś wizerunek współczesnego nauczyciela oraz jego kompetencje podlegają permanentnej społecznej kontroli (M. Torczyńska, 2014, s. 44).

Zarówno szkoła, jak i sam nauczyciel – jako jeden z najważniejszych podmiotów procesu kształcenia i wychowania, staje wobec wyzwań współczesnej edukacji. Wraz ze wzrostem oczekiwań wobec pracowników pedagogicznych szkoły, obniża się niestety prestiż nauczycielskiego zawodu. Upowszechnienie tej profesji oraz dominujące negatywne przekazy medialne na temat nauczycieli nie sprzyjają uznaniu społecznemu dla wychowawców i pedagogów. Kontroli społecznej poddawani są nauczyciele w aspekcie ich wykształcenia, kompetencji społecznych oraz predyspozycji zawodowych i osobowościowych. Sam fakt, iż zawód nauczyciela nie kojarzy się z prestiżową – intratną posadą, a raczej tą, która wiąże się ze zmianami w prawodawstwie, brakiem stabilności i poczucia zawodowego bezpieczeństwa, potrzebą ustawicznego dokształcania oraz z dezaprobatą ze strony uczniów i ich rodziców – czynni zawodowo nauczyciele, postrzegani są jako współcześni herosi (S. Śliwa, 2018, s. 157).

Początki zawodu nauczycielskiego sięgają dalekiej przeszłości. Należy on zatem do najstarszych zawodów na świecie. Proces wychowania i nauczania – niezależnie od tego, czy praktykowany był świadomie, czy nieświadomie – towarzyszył człowiekowi już od czasów pierwotnych wspólnot. Był ważnym komponentem rozwoju danej społeczności (P. Mazur, 2015, s. 5). Pomimo niewątpliwej wagi – zagadnienie zawodu nauczyciela w Polsce oraz przemiany dokonujące się w szkolnictwie na przestrzeni lat, nie znalazły jak dotąd należnego miejsca w naukowej literaturze. Zależność poziomu pracy szkół oraz efektów kształcenia i wychowania od poziomu nauczycieli w nich uczących – powinno pobudzać do refleksji wszystkich, którym szeroko rozumiana przestrzeń edukacyjna i problemy społeczności szkolnych, nie są obojętne (P. Ziółkowski, 2016, s. 11). Z uwagi na to, iż w edukacji krzyżuje się wiele zagadnień, z których

każde jest niezmiernie istotne, pochylenie się nad poszczególnymi płaszczyznami wymaga niezwyklej precyzji i trafności. Jedna dotyczy specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli. Druga płaszczyzna związana jest z prawem do poszanowania i godności każdego podmiotu oraz do ochrony zdrowia i życia. Koreluje ponadto z wrażliwością i uczuciową w stosunkach międzyludzkich, czy też z zakresem i stylem sprawowania „pedagogicznej władzy”. Trzecia przestrzeń edukacyjna zakłada śledzenie najnowszych rozwiązań technologicznych i ich transfer na szkolną rzeczywistość. Polska oświata – choć bardzo dynamicznie rozwijająca się pod wieloma względami w ciągu ostatnich lat – nadal wymaga odważnych i ewolucyjnych przemian oraz zaangażowania wszystkich zainteresowanych podmiotów (B. Śliwerski, 2009, s. 18). Każde społeczeństwo ukierunkowuje edukację według swoich potrzeb i aspiracji, kreując pożądany wizerunek nauczyciela – pedagoga – wychowawcy (W. Furmanek, W. Walat, 2019, s. 17).

Zawód nauczyciela powinien być pasją, przerażającą się w swoiste mistrzostwo warunkujące profesjonalizm. Te przymioty powinny być wprost proporcjonalne do stawianych nauczycielom wymagań. Wybór tego zacnego zawodu jest sam w sobie decyzją etyczną. Powinien zatem być świadomy, odpowiedzialny i racjonalny – nastawiony na urzeczywistnianie konkretnych wartości i uwzględniający czynnik, jakim jest „człowieczeństwo” (P. Ziółkowski, 2016, s. 33-34). Szkoła jako przestrzeń wzajemnych oddziaływań różnych podmiotów edukacyjnej interakcji oraz miejsce różnych – często nieprzewidywalnych sytuacji, stawia przed współczesnym nauczycielem wiele wyzwań i wymagań (I. Górska, 2004, s. 81). Jak w świetle współczesnej, zreformowanej i wymagającej szkoły prezentuje się kompetentny – przygotowany do pracy z młodzieżą nauczyciel?

Niniejsza praca składa się z trzech części. Pierwsza z nich obejmuje zagadnienia teoretyczne dotyczące uwarunkowań formalnoprawnych, regulujących funkcjonowanie nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Zwrócono także uwagę na proces szeroko rozumianego przygotowania nauczyciela do pracy z młodzieżą oraz drogę jego zawodowego awansu. W teoretycznych rozważaniach najwięcej uwagi poświęcono zagadnieniom kompetencji nauczycielskich oraz ich rodzajom. Istotna dla niniejszego opracowania jest także analiza specyfiki funkcjonowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – ich charakterystyka oraz obecny system kształcenia ogólnego i zawodowego uczniów szkół średnich w Polsce.

Założenia metodologiczne badań własnych zawiera rozdział drugi. Podłoże teoretyczne dla badań własnych stanowiła definicja i teoria kompetencji nauczyciela autorstwa Jolanty Szempruch oraz klasyfikacja tych kompetencji zaproponowana przez niemieckich naukowców – Johna Erpenbecka i Volkera Heyse (kompetencje: fachowe i metodyczne; osobiste, społeczne i komunikacyjne oraz kompetencje związane są z aktywnością i działaniem). Inspiracją do podjęcia badań własnych były obserwacje, jakie poczyniono na przestrzeni wielu lat pracy na stanowisku szkolnego pedagoga, którym poddani zostali nauczyciele szkoły ponadgimnazjalnej. Kierowano się także wymaganiami stawianymi nauczycielom – zarówno organu prowadzącego, jak i tymi, które wynikają z aktów prawnych. W rozdziale II przedstawiono zatem uzasadnienie podjęcia badań, cel badań, sformułowano pytania badawcze, hipotezy badawcze oraz zmienne i ich wskaźniki. W tej części pracy opisana została także procedura badawcza, omówione zostały wykorzystane narzędzia badawcze – zarówno wystandaryzowane, jak i opracowane przez autora niniejszej pracy. Dokonano charakterystyki osób badanych, opisano teren i przebieg badań własnych.

W trzecim rozdziale dokonano analizy uzyskanych wyników badań oraz przeprowadzono dyskusję wyników. Zwińczenie pracy stanowi jej zakończenie wraz z sformułowanymi wnioskami i postulatami na przyszłość.

Rozdział I.

Nauczyciel w przestrzeni oświatowej

1. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych w świetle przepisów prawnych

Zawód nauczyciela wymaga twórczości, wysokiego stopnia samodzielności oraz odpowiedzialności za psychofizyczny, społeczny i moralny rozwój wychowanków. Dobremu – refleksyjnemu nauczycielowi, niezbędna jest świadomość pełnionych funkcji, realizowanych zadań, posiadanych kompetencji oraz pochylania się nad wychowawczo-dydaktycznymi efektami, tak – aby mógł stać się partnerem dla swoich podopiecznych, dla ich rodziców oraz innych członków społeczności szkolnej. Miejsce i rola, jaką nauczyciel ma pełnić w społeczeństwie, jest kompilacją konkretnych potrzeb społecznych (Cz. Banach, 2004, s. 552).

Szeroko pojęty system edukacji opiera się zatem na nauczycielu jako podmiocie procesu kształcenia i wychowania. Natomiast szczególna ranga społeczna zawodu nauczycielskiego oraz doniosła rola oświaty i wychowania w Polsce – kształtowana przez wiele pokoleń wybitnych pedagogów – wynika obecnie między innymi z pewnych uwarunkowań formalnoprawnych (E. Szuber-Bednarz, 2010, s. 5).

1.1. Zawód nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej

System kształcenia kadry nauczycielskiej wielokrotnie był zmieniany, aczkolwiek nie w wymiarze jakościowym. Modyfikacje te dotyczyły zazwyczaj kwestii organizacyjnych (H. Moroz, 2008, s. 271). Niezmiennie zasadniczą rolą i funkcją nauczyciela pozostaje kształtowanie, wychowywanie i uspołecznianie przedstawicieli młodego pokolenia, przygotowywanie ich do funkcjonowania w określonych społecznościach oraz przekazywanie im dziedzictwa kulturowego. Zawód nauczycielski od wielu lat jest przedmiotem zainteresowania pedagogów, psychologów i filozofów różnych krajów oraz polityków różnych orientacji. Z uwagi na to nie można jednoznacznie wskazać zbioru desygnatów pojęcia nauczyciela. Rozważania dotyczące osoby nauczyciela toczą się zazwyczaj na bliskich, a zarazem dalece odmiennych płaszczyznach (K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, 2016).

Nauczyciel – w najprostszym ujęciu – to osoba ucząca innych poprzez przekazywanie określonych treści i wiadomości, kształtująca różne umiejętności i kompetencje oraz wprowadzająca w świat wartości. W systemie edukacji nauczyciel odgrywa strategiczną rolę. Jest zasadniczym narzędziem oraz celem polityki edukacyjnej. Jakość kształcenia w znaczącym stopniu zależy od jakości kadry nauczycieli. Współczesnej szkole – słusznie krytykowanej za wiele niedociągnięć – potrzebny jest pedagog szerokich horyzontów, a nie jednostka o wąskiej specjalizacji (Cz. Banach, 2004, s. 548-549).

Efektom działań podejmowanych w drugiej dekadzie XXI wieku w ramach edukacji – ma być wszechstronnie rozwinięty – przystosowany do życia w warunkach szybko zmieniającego się świata – człowiek (C. Kupisiewicz, 2009, M. Kupisiewicz, s. 40). W procesie dochodzenia do tak ważnego celu procesu edukacji, strategiczną rolę pełni nauczyciel, który odpowiada między innymi za projektowanie optymalnych warunków efektywnej realizacji procesu nauczania. Dlatego tak ważne jest wspieranie, edukacja, doksztalcanie i kształtowanie różnych kompetencji samych nauczycieli (B. Śliwerski, 2010, s. 162).

Dla ucznia bodźcem do uczenia się nie jest ani program nauczania, ani różnorodne nowatorskie metody nauczania – lecz sam nauczyciel. Jak twierdzi Mirosława Nyczaj-Drag musi to być taki nauczyciel, który interesuje się uczniem, dąży do nawiązania i podtrzymania z nim kontaktu, jest odpowiedzialny, kompetentny, empatyczny, emocjonalnie zaangażowany w to, co robi, uwzględnia indywidualność ucznia i jego specyficzne potrzeby oraz posiada tzw. takt pedagogiczny. Dobry nauczyciel powinien posiadać zatem to wszystko, co tworzy odpowiedni mikroklimat, który ułatwia dialog (A. Jankowska, 2013, s. 235). Powinien być mentorem, mistrzem, „belfrem”, wychowawcą i dobrym słuchaczem. Nauczyciel – od tysiącleci wykonujący swój zawód i zmieniający swój wizerunek stosownie do czasów – jest zawsze potrzebny. Czasami niedoceniany i atakowany – przeważnie jednak traktowany z wielkim szacunkiem i podziwem (E. Jaroni, 2009, s. 119).

Jednym z priorytetów zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, jest wypracowanie nowego modelu nauczyciela – takiego, który uzyska wyższą rangę w społeczeństwie. Do zawodu nauczycielskiego powinni zatem trafiać wyselekcjonowani – najlepsi kandydaci, świadomi swojej misji współuczestnictwa w tworzeniu mądrego pokolenia (B. Muchacka, M. Szymański, 2008, s. 11).

Edukacja i wychowanie szkolne powinno pozostawić w młodym – a później w dorosłym człowieku – wyryty ślad taki, jaki pozostawia na pięknym dziele dłuto artysty rzeźbiarza. Wszelkie doznania i doświadczenia z najwcześniejszych etapów życia dziecka, rzutują bowiem na jego dorosłe życie. Wychowanie szkolne – przy optymistycznym założeniu – to swoista wymiana dobra. Obecna szkolna rzeczywistość pomimo częstych zmian i reform, bazuje nadal na sprawdzonych doświadczeniach w oparciu o jeden z najważniejszych podmiotów kształcenia i wychowania, jakim jest omawiany w niniejszym rozdziale nauczyciel (B. Strycharska-Gać, 2009, s. 5-6). Niezależnie od nauczanego przedmiotu oraz szczebla nauczania od nauczycieli oczekuje się profesjonalizmu w dążeniu do wszechstronnego osobowego rozwoju ucznia oraz udzielania mu wsparcia i pomocy w konstruowaniu własnych doświadczeń i wiedzy (I. Paško, 2016, s. 106). Na efektywność podejmowanych przez nauczycieli działań wpływają między innymi prezentowane przez nich postawy. Nie bez znaczenia jest także określony typ nauczyciela. Przeprowadzone przez Bertę Strycharską-Gać badania dotyczące negatywnych emocji wśród nauczycieli, pozwoliły wyłonić znaczące dla zawodu nauczycielskiego zagadnienia. Jak wynika z badań, nauczyciele prezentują różne typy zachowań. Autorka stworzyła na ich podstawie pewną klasyfikację współczesnych nauczycieli, wyodrębniając cztery ich typy. Pierwszy to *nauczyciel profesjonalista*, którego cechuje cała mnogość walorów, takich jak permanentne doksztalcanie i kształtowanie swoich umiejętności i kompetencji, pasja, inicjatywa, poświęcenie, entuzjazm, zaangażowanie, gorliwość, komunikatywność, poczucie odpowiedzialności, prawidłowe wykorzystywanie swojego potencjału, kreatywność oraz tak bardzo pożądaný szacunek do ludzi. Nauczyciele profesjonalisci to nie tylko ludzie sukcesu. To nauczyciele kochający swoją pracę, bez względu na to, w jakich warunkach muszą ją wykonywać. Profesjonalizm bowiem uskutecznić można w każdym miejscu i na każdej płaszczyźnie. Nauczycielowi profesjonalście w jego pracy zawsze przyświeca pedagogiczne credo Janusza Korczaka, odnoszące się do prawa dziecka/ucznia do szacunku. Dla niniejszego opracowania typ nauczyciela profesjonalisty jest znaczący. Berta Strycharska-Gać wyłoniła także typ *nauczyciela zniechęconego*. Jest to taki nauczyciel, który pomimo ogromnych starań, nie dostrzega ich efektu. To nauczyciele o silnej motywacji, wdrażający nowatorskie metody i formy pracy z młodzieżą, wykorzystujący elementy innowacyjne na swoich przedmiotach i utrzymujący prawidłowe relacje z całą społecznością szkolną. Na ogół dość krótko pracują w danej placówce. Są zniecierpliwieni brakiem oczekiwanych efektów swojej pracy. Ponadto nie potrafią poradzić

sobie z trudnościami wychowawczymi swoich podopiecznych oraz z ich zdyscyplinowaniem. Są wrażliwi i empatyczni, jednakże mało odporni na drobne wychowawcze porażki. Kolejny wyłoniony typ, to pełen wiedzy książkowiec – *nauczyciel rozczarowany*. Jest wielkim optymistą – pochłoniętym wdrażaniem wszelkich innowacji. Poświęca sporo czasu na przygotowanie się do lekcji, wkładając w to mnóstwo energii i serca. Stawia uczniom wysokie wymagania, podaje mnóstwo – często niezrozumiałych treści, co skutkuje brakiem ich zaangażowania. Na ogół sumienne przygotowywanie się do zajęć z krytycznie nastawioną i wymagającą w obecnych czasach społecznością uczniowską – jest cenne. Ignorowanie natomiast rozsądnej granicy pomiędzy wkładanym wysiłkiem w pracę a uzyskiwanym efektem – nie jest bez znaczenia. Nie zawsze to, co nowe jest skuteczne i dobre. Czasami należy bazować na tym, co sprawdzone i wcale nie przestarzałe. Niestety nauczyciel rozczarowany ma z tym problem. Ostatni z wyodrębnionych przez Bertę Strycharską-Gać typów nauczycieli – to *rutyniarz*. Są to dłużejletni pracownicy oświaty, których cechuje szablone podejście do uczniów, awers do wszystkiego co nowatorskie i innowacyjne, brak pasji i tak cenionego obecnie entuzjazmu, a także brak akceptacji młodych nauczycieli, którzy dopiero zdobywają zawodowe doświadczenie. Nauczyciel rutyniarz ignoruje rozwój zawodowy, co bardzo nisko plasuje go w rankingu dobrych i kompetentnych nauczycieli. Zmieniająca się i bardzo wymagająca edukacyjna rzeczywistość domaga się więc u nauczycieli postaw społecznie akceptowanych oraz pedagogów profesjonalistów (B. Strycharska-Gać, 2009, s. 99-105).

Pedeutologia – jako dziedzina zajmująca się wszelkimi zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczyciela (W. Okoń, 2007, s. 305), pozwala wyłonić to, co dla niniejszego opracowania jest niezmiernie istotne. Pedeutologia powstała w wyniku potrzeby profesjonalizowania zawodu nauczyciela – określenia jego znaczącej roli w kształtowaniu przyszłych pokoleń. Profesjonalizm odnoszący się do nauczyciela (rozumiany jako zawodowe uprawianie określonej specjalności), rozpatrywany jest przede wszystkim w sferze wiedzy i kompetencji, w sferze emocji, wartości i potrzeb oraz w sferze świadomości komunikacji i kontaktu z człowiekiem. Z określeniem tego, kim jest pedagog oraz czym jest zawód nauczycielski, wiążą się jeszcze dwie bardzo istotne płaszczyzny, a mianowicie deontologia nauczycielska – odnosząca się do wszelkich powinności pedagoga oraz aksjologia nauczycielska – związana z etyką zawodu nauczycielskiego (P. Ziółkowski, 2016, s. 7).

Według Jana Jakóbowskiego nauczyciel jest niezastąpionym ogniwem w realizacji założeń systemu oświatowego oraz pomostem między wiedzą a samym uczniem (J. Jakóbski, 1999, s. 90). Natomiast praca nauczyciela – w ujęciu Alicji Anny Kotusiewicz – jest relacją z uczniem w określonym – kulturowo-społecznym kontekście (A. Kotusiewicz, 2000, s. 19). Podstawą dobrej relacji pomiędzy wszystkimi podmiotami szkoły jest skuteczna komunikacja interpersonalna. Zatem kluczową umiejętnością, bez której nie można się obejść w relacji jest komunikowanie się, ściśle przynależące do konkretnej kultury i „szerokości geograficznej” (E. Musiał, 2016, s. 222).

Wyniki badań pedeutologicznych dowiodły, że szeroko rozumianą pracę pedagogiczną (dydaktyczną, opiekuńczą, wychowawczą) można dobrze wykonywać w różny sposób. Jej efekty w wysokim stopniu bowiem zależą od pozaintelektualnych cech osobowości nauczyciela. Daniel Goleman wskazuje, że sukces i efektywność pracy nauczycieli, nie tylko zależą od intelektu i odpowiedniego przygotowania merytorycznego. W dużym stopniu zależą także od współczynnika inteligencji emocjonalnej, na który składają się: samoświadomość, czyli samokontrola w sferze emocji, w sferze zapału i wytrwałości w dążeniu do celu, oraz wszelkie kompetencje społeczne – takie jak zdolność do empatii i umiejętność zachowań prospołecznych (D. Goleman, 2007, s. 246).

Współczesny nauczyciel – nauczyciel nowego tysiąclecia – w opinii Czesława Banacha (2014, s. 106) *powinien porzucić rutynowe przekazywanie wiedzy, nie może polegać na swej rzekomej nieomyślności i autorytecie.*

Od współczesnego nauczyciela oczekuje się ustawicznej pracy nad własną osobowością, aktualizacji wiedzy i umiejętności oraz permanentnego kształtowania wszelkich kompetencji. W realiach współczesnej szkoły – jak podkreśla Zbigniew Kwieciński – niezbędne jest odpowiednie wykształcenie i doskonalenie nauczycieli tak, aby stali się oni kompetentnymi i kreatywnymi pedagogami. Oczekuje się od nich, aby byli bardziej otwarci niż zamknięci, bardziej twórczy niż odtwórczy, a w sensie charakteru swojej zawodowej roli – aby wystrzegali się funkcji przekaziciela i egzekutora, a dążyli do roli przewodnika i tłumacza (Z. Kwieciński, 2000, s. 17). Praca nad sobą odsłania głębię własnego człowieczeństwa oraz wszelkie mechanizmy ludzkiego postępowania. Ułatwia ponadto skuteczne oddziaływanie wychowawcze na powierzonych nauczycielowi uczniów. Uczeń ma prawo do wszechstronnego rozwoju osobowego, a powołaniem nauczyciela jest wspieranie tego rozwoju. Stagnacja i przerwanie

pracy nad sobą, brak autorefleksji i autooceny w pracy współczesnego nauczyciela, staje się czynnikiem hamującym oraz przeszkodą w procesie kształtowania i rozwoju osobowego ucznia (J. Malinowska, 2000, s. 15). Nadażający za stale zmieniającą się rzeczywistością nauczyciel, powinien zatem podejmować trud permanentnej pracy nad sobą, doskonalenia swojego warsztatu pracy i kształtowania wszelkich kompetencji. Powinien wykazywać się znajomością zasad skutecznej komunikacji interpersonalnej, być sugestywny w sposobie przekazywania wiedzy i wartości oraz umieć korzystać z różnych komunikatorów i różnych źródeł informacji, a tym samym zachęcać uczniów do twórczego z nich korzystania. Świadomy swojej misji nauczyciel powinien przede wszystkim pamiętać o tym, że to on współtworzy osobowość wychowanka, wykorzystując niezawodne narzędzie, jakim jest własny, pozytywny wzorzec osobowy (H. Kędzierska, 2002, s. 72). Współczesny nauczyciel powinien być wielozadaniowy, mądry, wszechstronny, utalentowany, kompetentny i przewidujący. Powinien być przyjacielem i autorytetem dla swoich podopiecznych. Powinien jednocześnie nauczać, kształtować, prowadzić działania opiekuńczo-wychowawcze i rzetelnie konstruować dokumentację, potwierdzającą wszelkie jego poczynania. Współczesny nauczyciel powinien zatem posiadać całą paletę przymiotów, które czynią go człowiekiem zawodowo idealnym. Czy jest to możliwe? (A. Malec, 2013, s. 20).

Dyskusję nad profesją zawodu nauczyciela spotęgowało wprowadzenie do struktury systemu edukacji w 1999 roku nowego typu szkoły, jakim były wygaszone obecnie gimnazja. Gimnazjum wyznaczyło nauczycielom potrzebę innego spojrzenia na proces kształcenia i wychowania, niż miało to miejsce przed wejściem w życie reformy. Uczniami gimnazjum stali się bowiem adolescenty, którzy wkraczali dopiero na trudną drogę poszukiwania własnej tożsamości. Ten trudny, a zarazem bardzo ważny okres w ich życiu, wymagał wsparcia od najbliższego otoczenia. W sposób szczególny od nauczycieli i wychowawców. Autorzy reformy wprowadzającej gimnazjum do systemu edukacji akcentowali wówczas, że nauczyciele, którzy będą pracowali z gimnazjalistami, powinni rekrutować się z grup nauczycieli najlepszych – nadając określony kierunek temu, co istotne na tym etapie kształcenia. Powinni zatem posiadać różnorodne kompetencje i we właściwy sposób pełnić swoją zawodową rolę. Wszelkie współczesne dyskursy odnoszące się do poziomu oświaty, kształtowane są nie tylko na podstawie aktualnej polityki oświatowej czy nowatorskich koncepcji. Bardzo ważne są osobiste

spostrzeżenia i doświadczenia tych, którzy edukacyjną rzeczywistość współtworzą (B. Kutrowska, 2017, s. 41-42).

Nauczyciel zreformowanej szkoły, powinien stanowić wzorzec osobowy, wyposażony w inteligencję, życiową mądrość oraz w zdolności organizacyjne. Współczesny pedagog powinien posiadać rozległą wiedzę, szerokie zainteresowania oraz wysoki poziom kompetencji i intelektualnej sprawności. Powinien nade wszystko posiadać niezbędne w pracy z uczniem umiejętności dydaktyczne, związane z aktualną wiedzą merytoryczną i dobrym metodycznym przygotowaniem. Niezmiernie ważna jest także znajomość podstaw pedagogiki i psychologii, świadomość indywidualności, potrzeb i możliwości uczniów, ich różnych dysfunkcji oraz odpowiedzialności za nich. Współczesny dobry i kompetentny nauczyciel powinien stale od siebie wymagać, być twórczym w podejmowanych działaniach oraz stale poszukiwać nowych metod i środków dydaktyczno-wychowawczych – umiejętnie je dopasowując (E. Petlak, 2008, s. 152). Maria Czerepaniak-Walczak uważa, że „nowy” nauczyciel powinien posiadać cechy dobrego koordynatora i organizatora przestrzeni życiowej ucznia. Ponadto winien wyciągać wnioski ze swojej pracy po to, aby doskonalić własny warsztat, który niewątpliwie ułatwi mu osiągnięcie założonego dydaktycznego, czy też wychowawczego celu. Poszukujący swojej zawodowej drogi nauczyciel – według Marii Czerepaniak-Walczak – powinien także odkrywać zalety nowych metod pracy, które pomogą mu być refleksyjnym – gotowym na zmiany pedagogiem (M. Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 126).

Nowa rzeczywistość płaszczyzny edukacyjnej wymaga także od nauczyciela tego, aby odgrywał kluczową rolę w budowaniu środowiska szkolnego, które sprzyja działaniom profilaktycznym. Modelową funkcją nauczyciela jest bycie wzorcem osobowym dla uczniów. Funkcja dydaktyczna zakłada przybliżanie wszelkich osiągnięć nauki, pomoc w zrozumieniu siebie, drugiego człowieka, świata i mechanizmów jego funkcjonowania. Funkcja instruktażowa natomiast czyni nauczyciela „trenerem” uczenia się oraz usprawniania podstawowych kompetencji niezbędnych w codziennym życiu. Zmieniająca się szkolna rzeczywistość wymaga także od nauczyciela tego, aby był przewodnikiem, pomagającym uczniom odkrywać ich własne potencjały, realizować zadania rozwojowe, a także kształtować ich odpowiedzialność za rozwój własny (Z. B. Gaś, 2017, s. 14).

Przemysław Ziółkowski twierdzi, że absolwenci uniwersytetów – młodzi nauczyciele – są zdecydowanie bardziej refleksyjni, krytyczni, twórczy i poszukujący w porównaniu

z nauczycielami o długim stażu, co wynika głównie z dobrej i świeżej znajomości filozoficzno-metodologicznych podstaw naukowych. Niewątpliwie dodatkowym ich atutem jest gotowość do podejmowania przez nich wszelkich wyzwań oraz duża pewność siebie. Niestety coraz częściej absolwenci kierunkowych uczelni wyższych narzekają na braki w przygotowaniu psychologiczno-pedagogicznym i merytorycznym, głównie w kwestii wychowawczej. W swojej późniejszej pracy zawodowej często wykorzystują różne doświadczenia przed zawodowe, a także swoje zainteresowania, predyspozycje i pasje, którymi „zarażają” młodzież. We współczesnych systemach edukacyjnych sens kształceniu przyszłych nauczycieli może nadać tylko taki system, w którym metodyczna wiedza i praktyka, stanowiąc będą idealną bazę do tego, aby stać się refleksyjnym nauczycielem. Wszelkie doświadczenia z kolei, mogą wówczas być dla kandydata na nauczyciela impulsem do kształtowania zawodowej osobowości i mądrości. Ponieważ w dzisiejszych czasach nauczyciel ma znacznie lepszy dostęp do instytucji kształcących – rozwijać może swoje zawodowe kompetencje, niezbędne w nauczycielskim zawodzie (P. Ziółkowski, 2016, s. 25).

Zawód nauczycielski we współczesnej odsłonie wiąże się z nieustannym wytyczaniem sobie przez pedagoga konkretnej drogi, przekraczaniem niejako samego siebie tak, aby przez swą terażniejszość wkroczyć w nadchodzącą i nieuniknioną przyszłość. Doskonalać więc swoje osobowo-społeczne „teraz” – nauczyciel przygotowuje się do wypełnienia nim nieuniknionego „jutra”. Dla współczesnego nauczyciela niezmiennym celem zawsze pozostanie uczeń w perspektywie jego przyszłości. To, w jaki sposób nauczyciele przygotowują młode pokolenie do wejścia w dorosłe życie, takie będzie jutrzejsze społeczeństwo. I adekwatnie – jakie postawy prezentuje nauczyciel i jakie cele mu przyświecają, takimi kierować się będzie ukształtowany przez niego przedstawiciel młodego pokolenia (U. Ostrowska, 2002, s. 93). Zatem – im lepiej wychowany i wykształcony zostanie młody człowiek, tym szybciej społeczeństwo polskie dorówna krajom przodującym w rozwoju nauki, kultury i dobrobytu (H. Moroz, 2008, s. 10). Aby nauczyciel miał możliwość realizowania tej misji, zawód nauczycielski powinien być bardziej szanowany. Szkoła powinna mieć większą autonomię, która pozwoliłaby nauczycielowi pracować w warunkach, w których pedagogiczna ideologia odpowiadałaby mu i satysfakcjonowała go. W tak zorganizowanej przestrzeni nauczyciel ma możliwość rozwijania się i kształtowania swoich kompetencji (P. Kowolik, 2008, s. 173).

W ciągu ostatnich kilku miesięcy (marzec 2020 – do chwili obecnej), organizacja polskiego szkolnictwa uległa niespodziewanemu i niewyobrażalnemu przeobrażeniu. Pandemia – niezdefiniowana do końca pod względem skutków w wielu płaszczyznach – stała się poważnym zagrożeniem dla społeczeństwa nie tylko w kwestii zdrowia publicznego. Ma ona także dramatyczne konsekwencje dla innych ważnych problemów społecznych, takich jak bezpieczeństwo ekonomiczne, czy edukacja (K. Jaśko, 2021). Bieżąca sytuacja epidemiologiczna na świecie związana z rozprzestrzenianiem się wirusa SARS-CoV2 implikowała konieczność wprowadzania nowych rozwiązań w przekazywaniu wiedzy, kształtowaniu niezbędnych umiejętności w wychowywaniu, profilaktyce oraz wspieraniu uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Najbardziej optymalną propozycją edukacji dzieci i młodzieży z punktu widzenia medycznego i oświatowego stała się nauka zdalna, czyli nauka na odległość, rozumiana jako nauczanie z *wykorzystaniem technik komputerowych i Internetu, wspomaganie dydaktyki za pomocą komputerów osobistych CDROM-u i Internetu* (T. Smal, 2009, s. 105). Taka forma nauki wiąże się z przyjęciem nowych określonych rozwiązań organizacyjnych i infrastrukturalnych w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi oraz wybranymi treściami kształcenia (D. Morańska, 2016, s. 116). Niesie za sobą możliwość interaktywnego działania, wzbogacającego szeroki wachlarz możliwości procesu edukacyjnego w kształceniu na każdym szczeblu edukacji. Zdalne nauczanie może przybierać różną formę. Musi jednak uwzględniać możliwości zarówno psychofizyczne, jak i techniczne wszystkich uczestników tego procesu, czyli nauczycieli, uczniów oraz i ich rodziców. Nauczanie na odległość – pomimo wielu wątpliwości – wnosi zatem nową jakość do edukacji (A. Molga, M. Wójtowicz, 2015, s. 105). W bieżącej sytuacji trudno jest wyobrazić sobie funkcjonowanie bez Internetu. To potężne i niezastąpione narzędzie nie tylko umożliwia kontakt na płaszczyźnie uczeń-nauczyciel. Ułatwia ono pracę wszystkich podmiotów edukacji. Zaletą edukacji zdalnej jest z całą pewnością oszczędność czasu i komfort nauki/nauczania w domowych warunkach. Nauczyciele mogą połączyć pracę z obowiązkami względem bliskich i życiem prywatnym. Uczniowie natomiast mają dostęp do licznych materiałów dydaktycznych, testów i zadań, do for dyskusyjnych, czy plików tekstowych, do których w dogodnym dla siebie czasie mogą wrócić i z zasobów tych skorzystać. Nauczanie zdalne wykorzystuje także wiele multimedialnych i wizualnych form przekazywania wiedzy, takich jak: filmy, gry edukacyjne, konferencje, sesje naukowe i prezentacje, które mogą być

atrakcyjne dla „wymagającego odbiorcy”. Główną wadą nauki zdalnej jest ograniczanie kontaktów uczniów z rówieśnikami oraz z nauczycielami. Relacji tych nie da się zastąpić nawet najlepszymi i najatrakcyjniejszymi komunikatorami. Wszyscy uczestnicy procesu edukacji mogą czuć się odosobnieni. W czasie zajęć stacjonarnych uczniowie poprzez dyskusje mają sposobność uczyć się wzajemnie od siebie. Problematyczna staje się także konieczność poświęcenia znacznie większej ilości czasu na opracowanie materiałów dydaktycznych przez nauczyciela oraz przeanalizowanie i zrozumienie tych treści przez uczniów. Poza tym nie każdy uczeń ma tyle motywacji i samodyscypliny, aby móc samodzielnie przygotować się do zajęć w warunkach, gdy nikt nie sprawuje nad nim kontroli. Nie wszystkie przedmioty mogą być realizowane w formie zajęć na odległość. Problemem staje się nauka przedmiotów zawodowych i praktycznych oraz języków obcych. Częste problemy techniczne – takie jak: ograniczenia w dostawie Internetu, zbyt wolne łącze, brak wymaganego sprzętu przez uczestników tego procesu, wysokie koszty, które ponosi rodzic i instytucja w związku z wdrożeniem systemu nauczania zdalnego – nadal stanowią przeszkodę w pracy tą nową formą edukowania. Wszelkie profesjonalne platformy edukacyjne wymagają przeszkolenia nauczycieli prowadzących zajęcia, co dla wielu z nich stanowi problem (pobrano z: <https://policealna.gowork.pl/blog/e-learning-to-przyszlosc-edukacji-zalety-i-wady-nauczania-zdalnego/>, data dostępu: 12.01.2020).

Od samego początku rozwój zdalnego nauczania związany był z postępem technicznym i rozwojem specjalistycznych narzędzi pracy, popularyzacją platform edukacyjnych oraz systemów operacyjnych. Na drodze ewolucji powstawały narzędzia pracy dostosowane do specyfiki całego systemu nauczania zdanego – coraz bardziej zaawansowane i sprofesjonalizowane. Przez system nauczania zdalnego rozumie się zatem wszelkiego rodzaju narzędzia informatyczne, sprawujące kontrolę nad procesem nauczania, czyli zarządzanie kontaktami, ułatwienie procesu komunikowania się wszystkich podmiotów edukacji, nadzór, raportowanie i prowadzenie koniecznych statystyk. System ten w swojej strukturze integruje elementy zarządzania sieciowymi usługami, wiedzę, bazę danych, system zarządzania ludzkimi zasobami, komunikację grupową a także repozytorium wiedzy. System zdalnego nauczania pełni funkcję kontrolną nad całym procesem edukacji w konkretnej placówce, stając się odpowiedzialny za ścieżkę rozwoju konkretnego nauczyciela – zakładającą osiągnięcie przez niego określonych kompetencji w tym zakresie w konkretnym czasie z uwzględnieniem zasobów placówki (P. Różewski, E. Kuszina, O. Zaikin, 2008, s. 92). Sytuacja, w jakiej znalazła się

polska edukacja, wygenerowała zupełnie inne potrzeby, nowe metody kształcenia i weryfikowania posiadanej przez uczniów wiedzy. Zajęcia szkolne realizowane w systemie zdalnym, wymuszają na wszystkich nauczycielach zupełnie innego podejścia do procesu przekazywania wiedzy, co z kolei wymaga zweryfikowania posiadanych przez nich wszelkich kompetencji – nie tylko informacyjno-komunikacyjnych. Nie wszyscy nauczyciele pracowali bowiem dotąd z wykorzystaniem nowych technologii. Potrzeba zatem czasu, aby mogli uzupełnić swoje kompetencje cyfrowe oraz przekonstruować metodykę pracy na odpowiednią do formy zdalnej. Wymaga to czasu, cierpliwości i roztropności, aby w tym „zamieszaniu” nie zagubić samej istoty edukacji i emocjonalnych potrzeb uczniów (M. Piechowska, S. Romanowska, 2020, s. 24-26).

System zdalnego nauczania opiera się na trzech powiązanych ze sobą wzajemnie poziomach: informacyjnym, decyzyjnym oraz operacyjnym, przy czym każdy z nich związany jest z konkretnymi – aktywnymi w tym obszarze osobami. Poziom informacyjny dotyczy zasobów edukacyjnych i informatycznych, które przeznaczone są do użytkowania w procesie nauczania. Poziom decyzyjny związany jest z realizacją zadań, polegających na podejmowaniu strategicznych decyzji w zakresie nauczania. Natomiast poziom operacyjny odnosi się do wsparcia nauczycieli – co jest bardzo istotne – oraz monitorowania zaplecza merytorycznego procesu nauczania (P. Różewski, E. Kuszina, O. Zaikin, 2008, s. 92-93).

Przydatność narzędzi opracowywanych do nauki zdalnej w realiach szkolnych jest bardzo duża. Jednakże powinny być one wykorzystywane jedynie do wspomagania tradycyjnych zajęć stacjonarnych. Atrakcyjne platformy edukacyjne umożliwiają zaangażowanie uczniów do wykonywania różnych projektów i zadań. Zwiększają także ich motywację i zaangażowanie w procesie kształcenia. Wymagają jednakże precyzyjnego przygotowania kompetentnej kadry nauczycieli, którzy bez problemu podejmą trud edukowania dzieci i młodzieży (W. Półjanowicz, 2010, s. 72). Czas pandemii zatem to wielkie wyzwanie dla całego środowiska edukacyjnego.

Zmieniająca się rzeczywistość edukacyjna, nastawiona na konkretny efekt i edukacyjny „produkt”, wymaga zatem od nauczyciela dobrze zaplanowanej własnej i zespołowej pracy, motywowania i aktywizowania uczniów, stosowania indywidualizacji w ich nauczaniu i poznawaniu, dostrzeganiu i podkreślaniu ich osiągnięć, w nagradzaniu i wyróżnianiu wszelkich poczynań, a także w tworzeniu tak bardzo pożądanego poczucia bezpieczeństwa. Oczekiwania te są bardzo duże i niezwykle trudno im sprostać. Osoby postronne zazwyczaj nie zdają sobie z tego

sprawy (S. M. Kwiatkowski, 2009, s. 5). Nie ma nauczycieli idealnych. W naturę człowieka wpisane jest błędzenie, ale i poszukiwanie czegoś dobrego, ze świadomością konieczności wprowadzenia w zawodowej rutynie istotnych zmian – to wielka siła i moc. Praca nad sobą i swoimi niedociągnięciami to wielka sztuka i obraz nauczyciela zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej (B. Strycharska-Gać, 2009, s. 99).

1.2. Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych – uwarunkowania formalnoprawne

Nauczyciel jest specjalistą odpowiednio przygotowanym do pracy dydaktyczno-wychowawczej w różnych instytucjach oświatowych (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 131). Według Wincentego Okonia nauczyciel to osoba wykwalifikowana i ukierunkowana na działania związane z dziećmi i młodzieżą. Efekt jego pracy zależy między innymi od uczniów, obowiązującego programu, pewnych zewnętrznych – niezależnych warunków i przede wszystkim od samego nauczyciela. Autor uważa, iż nie ma takiego systemu edukacyjnego, który lekceważyłby rolę nauczyciela w długofalowym jego procesie. Podkreśla ponadto, iż dobre kształcenie i wychowanie, może być tylko i wyłącznie dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy (W. Okoń, 1996, s. 423).

Przepisy prawne nakreślają „sylwetkę” nauczyciela szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych. Traktują między innymi o tym, kim jest nauczyciel, mówią o warunkach jego zatrudniania, wymaganiach kwalifikacyjnych i o jego powinnościach. Poniżej przytoczono najistotniejsze dla niniejszego rozważania informacje.

W przepisach wprowadzających reformę Prawa Oświatowego zawarte zostały ogólne wskazania dotyczące tego, kim jest nauczyciel. W artykule 6a ust. 12 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. - *Karta Nauczyciela* (Dz. U. z 2018 r., poz. 967) określono:

§ 1 Ilekroć w rozporządzeniu jest mowa o:

1) nauczycielach – rozumie się przez to nauczycieli, wychowawców i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w przedszkolach, innych formach wychowania przedszkolnego, szkołach i placówkach oraz innych jednostkach organizacyjnych wymienionych w art. 1 ust. 1 pkt 1 i 4 oraz ust. 2 pkt 1a i 2 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

W stosunku do osób ubiegających się o stanowisko nauczyciela, stawiane są ogólne wymagania kwalifikacyjne. Warunkują one możliwość bycia nauczycielem, o czym wzmiankuje art. 9 powołanej ustawy:

1. Stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

- 1) posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje;*
- 2) przestrzega podstawowych zasad moralnych;*
- 3) spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).*

Każdemu nauczycielowi stawiane są określone ustawowo obowiązki i powinności, jakie powinien realizować. W art. 6 czytamy:

Nauczyciel obowiązany jest:

- 1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;*
- 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;*
- 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;*
- 3a) doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły;*
- 4) kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;*
- 5) dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2018 r., poz. 967).*

Podstawowe obowiązki nauczyciela odnotowano także w postanowieniach Prawa Oświatowego:

Art. 5. Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia (Dz. U. z 2018 r., poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Ponadto zasadą obowiązującą w zakresie nawiązania stosunku pracy z nauczycielami mianowanymi i dyplomowanymi są postanowienia art. 10 Karty Nauczyciela zawarte w ust. 8:

8. Nie można nawiązać stosunku pracy z nauczycielem, który nie spełnia warunków, o których mowa w ust. 5 pkt 2-5, z zastrzeżeniem ust. 9 (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Natomiast powołany powyższym przepisem art. 10 ust. 5 w punktach od 2 do 5 Karty Nauczyciela nakreśla:

5. Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeżeli:

2) ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych;

3) nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne w sprawie o umyślne przestępstwo ścigane z oskarżenia publicznego lub postępowanie dyscyplinarne;

4) nie był skazany prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub umyślne przestępstwo skarbowe;

4a) nie był prawomocnie ukarany karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 pkt 3, w okresie 3 lat przed nawiązaniem stosunku pracy, albo karą dyscyplinarną, o której mowa w art. 76 ust. 1 pkt 4;

5) posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Wskazane powołanym przepisem zastrzeżenie określone ust. 9 art. 10 Karty Nauczyciela, dopuszcza odstępstwa określone pkt. 5 ust. 5 art. 10 Karty Nauczyciela, ale jedynie w zakresie dotyczącym posiadania wymaganych kwalifikacji. Powołany przepis określa:

9. W przypadku, o którym mowa w ust. 7, jeżeli nie ma możliwości zatrudnienia osoby posiadającej wymagane kwalifikacje, można za zgodą organu sprawującego nadzór

pedagogiczny zatrudnić nauczyciela, który nie spełnia warunku wymienionego w ust. 5 pkt 5 (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

W przedmiotowym zakresie mamy także do czynienia z kolejnymi odstępstwami od obowiązujących zasad, które z kolei zostały określone art. 10 ust. 3 Karty Nauczyciela. Warunkiem umożliwiającym sięgnięcie po odstępstwach od obowiązujących zasad jest zaistnienie szczególnych – uzasadnionych potrzebami szkoły przypadków:

3. W szczególnych przypadkach uzasadnionych potrzebami szkoły z osobą, o której mowa w ust. 2, legitymującą się wymaganym poziomem wykształcenia, lecz nieposiadającą przygotowania pedagogicznego, dopuszczalne jest nawiązanie stosunku pracy, o ile osoba ta zobowiąże się do uzyskania przygotowania pedagogicznego w trakcie odbywania stażu (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Przepisy Prawa Oświatowego również wskazują przypadki odstępstw od obowiązujących ogólnie zasad i reguł, normujących podstawy wykonywania zawodu nauczyciela. Art. 15 określa:

2. W uzasadnionych przypadkach w szkole publicznej może być, za zgodą kuratora oświaty, a w przypadku szkoły artystycznej - ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, zatrudniona osoba niebędąca nauczycielem, posiadająca przygotowanie uznane przez dyrektora szkoły za odpowiednie do prowadzenia danych zajęć (Dz. U. z 2018 r., poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245).

Karta Nauczyciela określa warunki zatrudnienia nauczyciela zgodnie z czterema zasadami. Podstawą prawną zatrudnienia nauczyciela decydującą o formie i rodzaju umowy o pracę jest stopień awansu zawodowego. Z osobą rozpoczynającą pracę w szkole, stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony, czyli na dwa lata szkolne w celu odbycia stażu na stopień nauczyciela kontraktowego. Ten rodzaj umowy dotyczy nauczyciela stażysty. Traktuje o tym art. 10 ust. 2 Karty Nauczyciela:

Z osobą posiadającą wymagane kwalifikacje, rozpoczynającą pracę w szkole, stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas określony obejmujący 2 lata szkolne w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego, z zastrzeżeniem ust. 7. W przypadkach, o których mowa w art. 9g ust. 8, w razie ustalenia dodatkowego stażu, z nauczycielem stażystą nawiązuje się stosunek pracy na czas określony na

kolejny rok szkolny (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Stosunek pracy z nauczycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę, zawieranej na czas nieokreślony w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy. Wskazuje na to art. 10 ust. 4 Karty Nauczyciela:

Stosunek pracy z nauczycielem kontraktowym nawiązuje się na podstawie umowy o pracę zawieranej na czas nieokreślony, z zastrzeżeniem ust. 7 (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Nauczyciel mianowany i dyplomowany zatrudniany jest na podstawie mianowania w sytuacji spełniania warunków określonych art. 10 ust 5 Karty Nauczyciela z uwarunkowaniem możliwości zapewnienia pełnego wymiaru zajęć. Zgodnie z zapisem w tym dokumencie stosunek pracy zarówno z nauczycielem mianowanym, jak i dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, gdy posiada on obywatelstwo polskie (wymóg ten nie dotyczy na przykład obywateli państwa członkowskiego Unii Europejskiej czy Konfederacji Szwajcarskiej – strony umowy o Europejskim Obszarze Gospodarczym). Ponadto wspomniani nauczyciele powinni mieć pełną zdolność do czynności prawnych oraz w pełni korzystać z praw publicznych. Ważne jest także to, aby przeciwko nim nie toczyło się postępowanie karne w sprawie o popełnienie umyślnego przestępstwa ściganego z oskarżenia publicznego lub też postępowanie dyscyplinarne oraz aby nie byli skazani lub ukarani prawomocnym wyrokiem za popełnione przestępstwo (również skarbowe) w okresie 3 lat przed nawiązaniem stosunku pracy. Nauczyciele mianowani i dyplomowani przede wszystkim powinni posiadać kwalifikacje wymagane do zajmowania określonego stanowiska. Są to konkretne warunki umożliwiające zatrudnienie nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

W przypadku, gdy dla nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego nie ma godzin do zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy, stosunek pracy nawiązuje się na podstawie umowy o pracę na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze czasu pracy – Karta Nauczyciela art. 10 ust. 6:

W przypadku braku warunków do zatrudnienia nauczyciela, o których mowa w ust. 5 pkt 6, stosunek pracy z nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym nawiązuje się na podstawie

umowy o pracę na czas nieokreślony w niepełnym wymiarze, z zastrzeżeniem ust. 7 (Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

Bez względu na stopień awansu zawodowego, Karta Nauczyciela przewiduje zatrudnienie nauczyciela na podstawie umowy na czas określony wyłącznie w dwóch sytuacjach, a mianowicie gdy potrzeba taka wynika z organizacji nauczania lub z konieczności zastąpienia nieobecnego nauczyciela w pracy (art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela).

Zatrudnienie nauczyciela mianowanego na podstawie umowy o pracę na czas określony jest dopuszczalne tylko wówczas, gdy staje się to konieczne. Zgodnie z art. 10 ust. 7 Karty Nauczyciela, taka forma zatrudnienia ma zatem miejsce wówczas, gdy zaistnieje taka potrzeba wynikająca z organizacji nauczania lub zastępstwa nieobecnego pracownika. Ta wyjątkowa podstawa zatrudnienia nie może być zależna od uznania pracodawcy (Wyrok Sądu Najwyższego z 15 września 2006 r., I PK 62/06; Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. *Karta Nauczyciela* Dz. U. z 2018 r., poz. 967).

W Karcie Nauczyciela nie znajdujemy zdefiniowanego pojęcia *organizacji nauczania*. Sąd Najwyższy w Postanowieniu z 3 lutego 2014 r. wskazał, że nie jest możliwe stworzenie ogólnych wytycznych w jakich przypadkach zachodzą – lub też nie zachodzą – potrzeby wynikające z organizacji nauczania w szkole (por. Postanowienie Sądu Najwyższego z 3 lutego 2014 r., I PK 237/13). W dotychczasowej judykaturze Sądu Najwyższego wielokrotnie jednak rozważano znaczenie terminu „potrzeby wynikającej z organizacji nauczania”. Pojęcie organizacji pracy nauczyciela, odnosi się do zasad funkcjonowania szkoły, a więc liczby klas, rodzaju przedmiotów, liczby godzin lekcyjnych, liczby etatów, czasu nauczania poszczególnych przedmiotów a także zmianowości pracy szkoły (wyrok Sądu Najwyższego z 5 września 1997 r., I PKN 226/97).

2. Przygotowanie zawodowe nauczycieli do pracy z młodzieżą

Zawód nauczyciela – zaliczany do grupy zawodów trudnych z uwagi na to, iż wymaga ciągłych modyfikacji i permanentnych zmian – kojarzony jest z profesjonalizmem osób, które go wykonują. Nauczyciel, aby mógł stać się profesjonalistą w swojej dziedzinie, musi być odpowiednio do tego przygotowany (E. Przygońska, 2010, s. 28).

Zaistniałe reformy edukacyjne w Polsce oraz postęp naukowo-techniczny, spowodowały znaczące zmiany w systemie kształcenia nauczycieli. Bardzo dynamiczny współczesny rynek

pracy wymaga od nauczycieli dużej aktywności, kreatywności, umiejętności posługiwania się nowymi technologiami informacyjnymi i wdrażania nowych – adekwatnych do zapotrzebowania – form i metod pracy z uczniem. Przygotowanie nauczyciela do pracy z uczniem – co samo w sobie jest niezwykle trudnym wyzwaniem – wiąże się z jego udziałem w doszkalceniu i doskonaleniu (H. Bednarczyk, 2009, s. 66). Bez dobrze przygotowanego, wykształconego i wyspecjalizowanego nauczyciela, który rozumie i kocha swoją pracę, nie może być mowy o zawodowym sukcesie. Istotna rola nauczyciela w całym procesie edukacyjnym – zarówno w sferze kształcenia, wychowania, profilaktyki, prewencji, jak i opieki – powinna być dostrzegana przez różne podmioty, podobnie jak jego kluczowe ogniwo nadające swoisty charakter konkretnej placówce (J. Kandzia, 2015, s. 18).

Zachodzące w edukacji zmiany wymagają trafnego sformułowania zadań dla całego – wielostopniowego systemu kształcenia przyszłych nauczycieli, z uwzględnieniem ich wysokich kompetencji zawodowych, umiejętności gromadzenia i przetwarzania pozyskiwanych informacji oraz umiejętności podejmowania decyzji dotyczących skutecznego działania. Kandydat na nauczyciela powinien mieć rozwiniętą umiejętność komunikowania się, nawiązywania pozytywnych relacji, prowadzenia dialogu, mediacji i negocjacji. Powinien wykazywać się ponadto moralną gotowością do obrony wartości, jaką jest prawda oraz wychowywania dzieci i młodzieży zgodnie z ogólnoeuropejskimi i społecznymi normami i standardami (K. Denek, 2009, s. 147).

O zawodzie nauczycielskim myśli się w kategoriach pasji, misji, powołania – a nawet ponadprzeciętnego zamiłowania. Jest to postawa, którą umieścić można w hierarchii nieco wyżej niż profesjonalizm determinowany umiejętnościami i wiedzą. Szybki rozwój nauki i techniki sprawia, iż zdobywana wiedza i rozwijane umiejętności – tak niezbędne w profesji nauczycielskiej – stają się nieaktualne już w momencie kończenia studiów kierunkowych, przygotowujących do pracy w zawodzie. Jedną z dość mocno eksponowanych cech nauczycieli jest stała ich gotowość do ciągłego uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji i kompetencji. Zawód nauczyciela można zdefiniować jako wieloelementowy zbiór zadań do wykonania, które wiążą się z różnymi płaszczyznami: organizacyjną, informacyjną, motywacyjną, opiekuńczą, środowiskową, kontrolno-korekcyjną, czy też badawczą. Ta wielopłaszczyznowość wyróżnia zawód nauczyciela od innych profesji (S. M. Kwiatkowski, 2008, s. 27).

2.1. Pracownicy oświaty w roli nauczyciela i pedagoga

Przygotowanie do zawodu nauczyciela – jak twierdzą znawcy problematyki – powinno prowadzić do nabycia przez pracowników oświaty kompetencji w zakresie dydaktycznym, wychowawczym, kreatywnym, społecznym, prakseologicznym, informacyjno-medialnym i komunikacyjnym. Warunkiem nabywania profesjonalnych kompetencji jest odpowiedni – „elastyczny” wręcz system ich kształcenia i doskonalenia. Niestety modernizacja kształcenia przyszłych nauczycieli jest zdecydowanie spowalniana przez obowiązujące standardy. Postuluje się, aby najpierw kształtować u studentów – przyszłych nauczycieli – system wartości i postaw, następnie umiejętności i kompetencje adekwatne do powinności zawodowych, a na samym końcu dobór odpowiednich treści kształcenia, metod i środków dydaktyczno-wychowawczych oraz wiadomości. Takie całościowe podejście umożliwi przygotowanie nauczyciela – jako kreatora rozwoju ucznia. Merytoryczne kształcenie wyposaża jednakowo przyszłych pedagogów w najnowszą wiedzę przedmiotową a także wiedzę z zakresu problemów społecznych. Jednakże zaangażowanie i samo uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego, czy początek edukacji w tym kierunku, jest zróżnicowane pod względem nastawienia samych edukowanych. Uwarunkowane jest to różnicami osobowościowymi, zawodowym zaangażowaniem, zainteresowaniem rozwojem własnym oraz pewnymi czynnikami zewnętrznymi, które nierzadko dyktują nauczycielom warunki wynikające z konieczności np. zdobywania kolejnego stopnia awansu zawodowego (B. Muchacka, M. Szymański, 2008, s. 41-45).

Innym znaczącym problemem są trudności na poziomie rekrutacji do zawodu nauczycielskiego, w którym nie bierze się pod uwagę – ani też nie bada się – predyspozycji psychicznych kandydata. Nie ma zatem możliwości dokonania selekcji potencjalnych nauczycieli oraz eliminowania kandydatów, którzy nie nadają się do pracy w tym zawodzie. Pewne trudności pojawiają się także w trakcie kształcenia nauczycieli. Nie każdy pracownik naukowy uczelni wyższej, posiada predyspozycje dydaktyczne i psychiczne do tego, by kształcić. Poza tym polityka kadrowa uczelni wyższych nie jest przychylna samodzielny pracownikom naukowym, a zwłaszcza ich młodszym kolegom. Skutkiem „oszczędnej” polityki uczelnia nie wychowuje własnej kadry naukowej. Tak jak w szkolnictwie niższego szczebla – na kierunkach nauczycielskich wykładają pracownicy niekoniecznie do tego przygotowani. Zlikwidowane praktyki śródroczne skutkują obciążeniem samych studentów przygotowaniem zawodowym.

Uczelnie, w których kształcą się przyszli nauczyciele, ograniczają się jedynie do formalnego stwierdzenia, że student zaliczył praktyki w konkretnej placówce oświatowej, na podstawie przedłożonego zaświadczenia, wydanego przez dyrektora lub nauczyciela tejże placówki (H. Moroz, 2008, s. 272).

Efektom końcowym całego procesu kształcenia kandydatów na nauczycieli powinien być „kompetentny nauczyciel”. Dostrzega się bowiem związek profesjonalnego nauczyciela z dobrym uczniem i sukcesem reform edukacyjnych. „Dobry” nauczyciel to ten, który zna obszar swojej specjalizacji, zapewnia właściwe warunki do nauki swoich uczniów, motywuje i angażuje uczniów do podejmowanych działań, pomaga uczniowi osiągnąć sukces na miarę jego możliwości, kształtuje jego pasję oraz stosuje takie metody pracy, które przynoszą wymierny efekt w konkretnej chwili. Nowe podejście do przygotowywania i kształcenia przyszłych nauczycieli jest trudne do zdefiniowania, ponieważ trudno jest doprecyzować taką teorię, z którą wszyscy by się zgadzali. Ponadto nie istnieje jedna konkretna i skuteczna metoda pracy z przyszłymi nauczycielami ani też jeden model kształcenia przez wszystkich akceptowany. Dlatego też w przygotowywaniu kandydata na nauczyciela należy uwzględnić: nabywanie przez niego umiejętności tego, jak i czego nauczać, kształtowanie umiejętności reagowania na zmiany i powstające sytuacje trudne, rozwijanie umiejętności wychowawczych oraz umiejętności perspektywistycznego patrzenia w przyszłość, zmieniające się zapotrzebowanie rynku pracy oraz fundament aksjologiczny (I. Adamek, 2008, s. 113-114).

Współczesna oświata dostosowuje się zarówno do potrzeb uczniów, jak i nauczycieli. Mnogość powstałych kierunków kształcenia pod kątem nauczycielskim obrazuje szeroką gamę potrzeb. Szczególnie bogata jest oferta podyplomowego kształcenia nauczycieli (lub kandydatów na nauczycieli), którą oferują uczelnie wyższe i współpracujące z nimi placówki doskonalenia nauczycieli. Pomimo tak bogatej gamy propozycji dokształcania pracowników oświaty – polski system kształcenia nie spełnia oczekiwań Ministerstwa Edukacji Narodowej i przede wszystkim społeczeństwa. Nauczyciele przywiązani do wyuczonych (i według nich sprawdzonych) metod nauczania, nie potrafią dobrać i przede wszystkim zastosować nowych form, środków i metod kształcenia (P. Ziółkowski, 2016, s. 26).

Z uwagi na to, iż zawód nauczycielski cechuje przede wszystkim praca z dziećmi i młodzieżą, a jej głównym celem jest ich wychowanie i edukowanie, nauczyciel nie może własnej edukacji pojmować jako jednorazowego aktu przygotowania do pracy w zawodzie (C.

Kupisiewicz, 1999, s. 172). Zdaniem nauczycieli – praktyków, system kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce powinien bazować na dobrze przemyślanej rekrutacji, która opierałaby się nie tylko na fakcie zdania egzaminu maturalnego i ukończenia studiów wyższych. Warto by zatem powrócić do szkolnictwa średniego o profilu pedagogicznym oraz większej ilości pedagogicznych praktyk. Prezes Forum Inicjatyw Edukacyjnych i Obywatelskich Edward Dereń postuluje, aby nieco inaczej spojrzeć na zawód nauczyciela i wprowadzić w szkolnictwie szereg zmian. Uważa on, że wiele osób wybiera kierunek pedagogiczny z powodów całkowicie nieistotnych – bez czynnika „powołaniowego”. Podsuwa więc pomysł przywrócenia liceów pedagogicznych, po których chęć podjęcia nauki na dalszym szczeblu byłaby weryfikowana zarówno pod względem predyspozycji jednostki, jak i samego przygotowania do wykonywania nauczycielskiego zawodu. Sądzi on, że dzięki temu kadra nauczycielska byłaby zdecydowanie lepiej przygotowana merytorycznie i emocjonalnie, gdyż sam okres przygotowawczy do zawodu wydłużyłby się o kilka lat. W tym czasie potencjalny nauczyciel zdobyłby solidne podstawy do owocnej i satysfakcjonującej pracy zawodowej. E. Dereń uważa, że wielu kandydatów na nauczycieli odbywa jedynie wymaganą praktykę zawodową w trakcie nauki, której wymiar całkowity wynosi 240 godzin. Jest to zbyt krótki czas, by zapoznać się z dość skomplikowaną specyfiką szkolnego środowiska. Postuluje więc, aby zwiększyć liczbę zajęć praktycznych (P. Ziółkowski, 2016, s. 26-27).

Biorąc pod uwagę to, iż świat zmienia się w zawrotnym tempie nauczyciel XXI wieku powinien nadążać za szybko następującymi przeobrażeniami. Wiąże się to z ciągłym rozwojem, doksztalaniem i nieustannym dbaniem o swoje kwalifikacje, czyli – różnie obecnie postrzegane – kształcenie ustawiczne (M. Laal, P. Salamati, 2012, s. 399). Jest ono współczesnym wymogiem cywilizacyjnym. Dla potencjalnego nauczyciela, czy też dla czynnego zawodowo pedagoga/wychowawcy, niezmiernie ważna jest umiejętność wyszukiwania informacji, korzystania z różnych komunikatorów, zdobywania nowej wiedzy oraz szybka adaptacja do zmieniającego się otoczenia. Wymaga to permanentnego uczenia się – a w efekcie podnoszenia swoich kwalifikacji i kształtowania pożądanych kompetencji. Idea kształcenia ustawicznego ma do zaoferowania różnego rodzaju formy – kształcenie formalne, nieformalne i pozaformalne, które składają się na swoisty proces całościowego uczenia się. Ustawiczne kształcenie jest istotnym aspektem edukacji pracowników oświaty. Nauczyciel, który nie podejmuje trudu doksztalania się i bazuje tylko na wiedzy i umiejętnościach zdobytych podczas kierunkowych

studiów wyższych, narażony jest na marginalizację społeczną. Bez pewnego kapitału społeczno-kulturowego, bez stosownej wiedzy aktualnej zdobywanej poprzez naukę, trudno mu jest osiągnąć zawodowy sukces, rozumiany jako szeroko pojęte dobro społeczne (A. Sobczak, 2018, s. 193).

Edukacja efektywna wymaga zatem od współczesnego nauczyciela coraz lepszego przygotowania do pracy w zawodzie nauczycielskim oraz wykazania się zarówno wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu, wiedzą z psychologii rozwoju i uczenia się, jak i dydaktyki. Efektywny nauczyciel to ten, który potrafi nawiązać autentyczne relacje z uczniami, rozumie teoretyczne podstawy uczenia się, umiejętnie posługuje się różnorodnymi metodami nauczania, jest zdolny do refleksji, stosuje wobec siebie superwizję, oraz potrafi skutecznie rozwiązywać powstające problemy. Skuteczny nauczyciel pojmuje uczenie się jako ciągły proces, a zdobytą wiedzę zawodową potrafi wykorzystać do osiągnięcia lepszych rezultatów. Ma również świadomość tego, iż staje się pośrednio odpowiedzialny za przyszłość swoich wychowanków oraz ich umiejętność poruszania się w życiowej przestrzeni (R.I. Arends, 1994, s. 39-41). Wymaga to gruntownego, przeorganizowanego i przemyślanego systemu edukacji, który dobrze przygotuje swoich absolwentów do wielopłaszczyznowej aktywności w świecie szybkich zmian i przede wszystkim przygotuje młode pokolenie do funkcjonowania w rzeczywistości, w której nauka i wykształcenie w dużym stopniu wpływają na jakość życia. Z uwagi na to, iż to nauczyciele odpowiadają za efekt takiej edukacji, tak ważne jest odpowiednie ich przygotowanie do wykonywania nauczycielskiego zawodu. Wszelkie analizy obecnego systemu kształcenia nauczycieli wskazują potrzebę jego modyfikacji – zarówno w sferze przygotowania teoretycznego, jak i praktycznego. Można spodziewać się, że druga połowa XXI wieku przyniesie jeszcze większy postęp w rozwoju technologii informatycznych, co niewątpliwie wpłynie na proces nauczania i uczenia się. Na chwilę obecną dostępnych jest znacznie więcej wszelkich zdobyczy informatycznych oraz mnóstwo oprogramowania i platform edukacyjnych. Niestety nie idzie to w parze z wiedzą na temat tego, jak można to bogactwo wykorzystać w praktyce. Sukcesywne włączanie tych zdobyczy w proces edukacji może być pomocne w promowaniu twórczego myślenia i rozwoju kreatywności tak istotnego w nauczaniu dzieci i młodzieży. Tak nauczać może jedynie nauczyciel, który podejmuje trud systematycznego dokształcania się (P. Ziółkowski, 2016, s. 30).

Zatrudniany nauczyciel staje dziś zatem przed licznymi wyzwaniami, do których rzadko zostaje gruntownie przygotowany. W ramach specjalności nauczycielskiej na studiach kierunkowych, zdobywał wiedzę o metodyce nauczania, elementarną wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki. Niemniej jednak wiedza ta bardzo często okazuje się w codziennych sytuacjach szkolnych niewystarczająca. Nauczyciele mają poczucie braku umiejętności radzenia sobie z konfliktem interpersonalnym, braku umiejętności prowadzenia mediacji i negocjacji, asertywnej obrony własnego stanowiska, a także budowania własnego autorytetu. Pedagodzy podświadomie stawiają sobie za zadanie zapanowanie nad wszystkim, co będzie się działo w klasie. Dążą do możliwości kontrolowania wszelkich zachowań młodzieży. Niestety bywa to niemożliwe. Formułując względem siebie wygórowane cele, często skazują się na permanentne poczucie niespełnienia i zawodowego wypalenia. Celem pracy nauczyciela z pasją, powinno być dążenie do bycia dobrym w tym co się robi, nie zaś sprawowanie kontroli nad wszystkim (J. Jarmużek, 2014, s. 214). Radykalna zmiana tego, co dzieje we współczesnej, reformowanej szkole – powoduje zatem konieczność nowego spojrzenia na sens pracy nauczyciela, na jego funkcje, zadania, przygotowanie do pracy i posiadane kompetencje. Funkcje i zadania nauczyciela wyznaczają podstawowe cele społeczne, sfery jego aktywności oraz miejsce szkolnictwa w systemie edukacji. Ewaluują od transmisji wiedzy do uczenia samodzielności intelektualnej, co jest niezmiernie istotne dla młodego człowieka (H. Kwiatkowska, 2008, s. 41-45).

Powyższe rozważania na temat systemu kształcenia nauczycieli w zakresie teoretycznego i praktycznego przygotowania do zawodu – zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych – skłoniły do sformułowania tezy, iż jest ono niepełne i niezadowolające. Charakteryzuje się ono przeteoretyzowaniem zdezaktualizowanych i mało przydatnych w praktyce szkolnej, przekazywanych słuchaczom treści. Dostrzega się ciągły brak powiązania teorii z praktyką, rozwijania tak cennych i pożądaných kompetencji w zakresie rozwiązywania wychowawczych problemów, brak refleksyjności i samooceny pracy nauczyciela. Wizytatorzy, metodycy czy dyrektorzy szkół obserwują u nauczycieli „przedmiotowców” brak umiejętności porozumiewania się z uczniami i pokonywania trudności adaptacyjnych. Największe jednak kontrowersje budzi fakt braku znajomości praktycznych i teoretycznych podstaw wiedzy z zakresu wychowania. Zadaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej jest kształtowanie i organizowanie całego systemu skomplikowanej edukacyjnej przestrzeni szkolnej.

Niestety przez ostatnie lata nie wywiązywano się z tego zadania w zadowalający sposób, organizując system edukacji bez przemyślanego kształcenia jednego z najważniejszych ogniwi całego systemu, jakim jest nauczyciel. Ocenie krytycznej podlegają programy kształcenia nauczycieli, które nie są kompatybilne z programami szkół podstawowych, gimnazjalnych oraz wszystkich typów szkół średnich. Kształcenie uniwersyteckie i akademickie nie przygotowuje należycie pod tym względem przyszłych nauczycieli. Tymczasem efektywne ich kształcenie oraz pomoc w rozwijaniu ich kompetencji, stanowi fundament do opracowania skutecznego systemu edukacji w Polsce oraz sprostania edukacyjnym wyzwaniom XXI wieku (P. Ziółkowski, 2016, s. 27-28).

Każdy nauczyciel – bez względu na to, czy uczy przedmiotów ogólnokształcących, czy zawodowych, czy jest tylko „przedmiotowcem”, czy też otrzymał wychowawstwo klasy – jest wychowawcą. Powinien zatem swoją wychowawczą rolę spełniać. Wychowanie to wspieranie i wspomaganie wychowanka w jego rozwoju – wychowanie niedyrektywne. Ta koncepcja zakłada, że człowiek rozwija się poprzez zdobywanie doświadczeń. Wychowanie to pomoc w zbliżaniu się ku wartościom najważniejszym. Wychowawca wskazuje normy i zasady. Wspiera i pomaga wychowankowi w osiągnięciu wyznaczonego celu i w spełnieniu zadania rozwojowego. Wszystkie wymienione elementy składowe wychowania, nauczyciel powinien wcielać w życie (L. Zarzecki, 2012, s. 5 i in.).

W szkołach wyższych, które zajmują się przygotowaniem i wdrażaniem nauczycieli do pracy w zawodzie, ciągle jeszcze dominuje model kształcenia, którego istotą jest realizowanie studiów w wybranej dziedzinie wiedzy oraz uzupełnianie go tak zwanym przygotowaniem pedagogicznym. Zatem uczelnie, które nadają kwalifikacje nauczycielskie, kształcą przede wszystkim „przedmiotowców” w zakresie konkretnej dyscypliny akademickiej. Studentom proponowane są zajęcia fakultatywne w ramach bloku pedagogiczno-psychologiczno-metodycznego wraz z praktyką pedagogiczną w wymiarze 150 godzin. Taki sposób definiowania profesjonalnej roli nauczyciela oraz jego kompetencji zawodowych, wynika z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli – Dz. U. z 2004 r., nr 207, poz. 2110. Dokument ten określa kwalifikacje absolwentów np. Uniwersytetu Pedagogicznego czy Akademii Pedagogicznej, którzy realizowali przedmioty kształcenia w wymiarze co najmniej 360 godzin i dodatkowo 180 godzin praktyk

pedagogicznych. To jednak nie przekłada się na precyzyjne przygotowanie nauczycieli do pracy, których nie jest w stanie zaskoczyć.

W myśl Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131) uczelnie prowadzą kształcenie przyszłych nauczycieli na studiach w ramach ustalonych modułów kształcenia. Na studiach pierwszego stopnia kształcenie obejmuje tylko przygotowanie do wykonywania tego zawodu w szkołach podstawowych i przedszkolach. Natomiast na studiach drugiego stopnia oraz jednolitych studiach magisterskich uczelnie kształcą przyszłych nauczycieli do pracy we wszystkich typach szkół i różnych placówkach oświatowych. Ten pierwszy wariant obejmuje przygotowanie do wykonywania nauczycielskiego zawodu w zakresie: merytorycznym – do nauczania pierwszego przedmiotu (moduł 1); psychologiczno-pedagogicznym (moduł 2) oraz dydaktycznym (moduł 3). W Rozporządzeniu założono, iż student na kierunkach pedagogicznych powinien być przygotowany do prowadzenia zajęć z kolejnego przedmiotu (moduł 4) i przygotowanie w zakresie pedagogiki specjalnej (moduł 5). W dokumencie tym wskazano zasady kształcenia nauczycieli na studiach podyplomowych, które może być realizowane między innymi poprzez przygotowanie w zakresie psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym. Dotyczy to absolwentów studiów posiadających przygotowanie merytoryczne do prowadzenia konkretnych zajęć – nieposiadających natomiast przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego (moduł 2 i 3) z tym, że w przypadku absolwentów pierwszego stopnia studiów, może obejmować ono wyłącznie przygotowanie do pracy w przedszkolach oraz szkołach podstawowych. Ponadto przygotowanie do wykonywania nauczycielskiego zawodu może być prowadzone w zakresie pedagogiki specjalnej dla tych, którzy posiadają przygotowanie do zawodu nauczycielskiego (moduł 5). Realizacja każdego modułu, prowadzi do uzyskania takich samych efektów kształcenia.

Kształcenie przyszłych nauczycieli, wychowawców, pedagogów nie powinno mieć charakteru obligatoryjnego dla wszystkich rozpoczynających studia. Jednym z warunków optymalizacji i przede wszystkim skuteczności przygotowywania do zawodu nauczycielskiego jest pozytywna motywacja skłaniająca do wyboru konkretnego kierunku studiów. Po wnikliwych obserwacjach wszelkich form kształcenia przyszłych nauczycieli, dostrzeżono brak refleksji nad całościowym systemem studiów zawodowych I stopnia. W obrębie analiz znalazły się także przemyślenia dotyczące skuteczności nabywania przez kandydatów na nauczycieli różnych

profesjonalnych kompetencji i kwalifikacji zawodowych. Uznano, iż model 3+2, czyli studia zawodowe plus magisterskie, wzbogacone o praktykę zawodową (kilkuletnią) – wydaje się najbardziej optymalnym rozwiązaniem (J. Kuźma, 2009, s. 215).

W Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. *w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz. U. z 2019 r., poz. 1450) nakreślono warunki kształcenia i przygotowania kandydatów do wykonywania zawodu nauczyciela konkretnego przedmiotu, teoretycznych przedmiotów zawodowych, praktycznej nauki zawodu oraz nauczyciela psychologa i nauczyciela prowadzącego zajęcia. Zgodnie z zapisami prawnymi liczba punktów ECTS wymagana do ukończenia studiów powinna wynosić w przypadku studiów pierwszego stopnia – 180; drugiego stopnia – 90; jednolitych studiów magisterskich – 300. Natomiast w przypadku studiów, które trwają dłużej niż 10 semestrów – 360. W przypadku studiów podyplomowych przygotowujących do wykonywania nauczycielskiego zawodu – co najmniej 3 semestry. Kształcenie przyszłych nauczycieli obejmuje przygotowanie merytoryczne i pedagogiczne. To z kolei zakłada przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne oraz dydaktyczne, w którym zawarte są między innymi podstawy dydaktyki i emisja głosu. Ogólne efekty kształcenia są obszerne i bardzo dokładnie sprecyzowane.

Z dniem 5 grudnia weszło w życie Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 grudnia 2020 r. *zmieniające Rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela*. Zgodnie z aktem prawnym dopuszcza się realizację niektórych zajęć i praktyk z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość z uwagi na pandemię koronawirusa (Dz. U. z 2020 r., poz. 2160).

Wymagane od nauczycieli kwalifikacje, a w szczególności poziom wykształcenia i jego zakres w odniesieniu do poszczególnych typów szkół i rodzajów placówek – reguluje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575). W przygotowaniu pedagogicznym zakłada się nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu pedagogiki, psychologii oraz szczegółowej dydaktyki podczas zajęć w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z konkretnym kierunkiem kształcenia. Student powinien mieć pozytywnie ocenioną praktykę pedagogiczną w wymiarze co najmniej 150 godzin. W przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar poszczególnych zajęć z przygotowania

pedagogicznego wynosi minimum 150 godzin. O posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczyć powinien konkretny dokument wydany przez uczelnię.

Rozporządzenie uwzględniające obecną rzeczywistość w polskim szkolnictwie, definiuje branżową szkołę I stopnia (z klasami dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej, które prowadzone są w branżowej szkole I stopnia); liceum ogólnokształcące jako czteroletnie liceum działające na podstawie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – *Prawo oświatowe*; wygaszane trzyletnie liceum ogólnokształcące funkcjonujące w oparciu o Ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty oraz klasy dotychczasowego liceum ogólnokształcącego – trzyletniego w czteroletnim liceum ogólnokształcącym. Natomiast technikum zgodnie z rozporządzeniem rozumiane jest jako pięcioletnia szkoła działająca na podstawie ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku, wygaszane czteroletnie technikum (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty) oraz klasy wygaszanego czteroletniego technikum, prowadzone w pięcioletnim technikum. Kwalifikacje do zajmowania między innymi stanowiska nauczyciela w liceach ogólnokształcących, w technikach oraz branżowych szkołach I i II stopnia, posiada według tego rozporządzenia osoba, która ukończyła jednolite studia magisterskie lub studia drugiego stopnia, na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Poza tym nauczyciel może mieć ukończone studia drugiego stopnia lub studia magisterskie – jednolite, na kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć wskazane w podstawie programowej danego przedmiotu i również posiada przygotowanie pedagogiczne. Kwalifikacje nauczyciel może zdobyć także kończąc studia podyplomowe w zakresie prowadzonych zajęć lub nauczanego przedmiotu oraz posiada przygotowanie pedagogiczne. Zgodnie z tym rozporządzeniem kwalifikacje do nauki teoretycznych przedmiotów zawodowych będzie posiadał nauczyciel, który ukończył studia pierwszego stopnia na kierunku zgodnym z nauczaniem przedmiotem, posiada pedagogiczne przygotowanie; ukończył studia pierwszego stopnia na kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści nauczanego przedmiotu – czyli podobnie jak w przypadku nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących. Natomiast kwalifikacje do praktycznej nauki zawodu w branżowych szkołach I stopnia, branżowych szkołach II stopnia i technikach posiada osoba, która ma kwalifikacje określone w § 3 tego rozporządzenia, legitymuje się dyplomem ukończenia pedagogicznego studium technicznego, lub szkołę z maturą i posiada dokument potwierdzający

kwalifikacje zawodowe w zakresie zawodu, którego będzie uczył. Powinien także posiadać przygotowanie pedagogiczne oraz dwuletni staż pracy w tym konkretnym zawodzie. Powinien także posiadać tytuł mistrza w zawodzie i przede wszystkim przygotowanie pedagogiczne (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).

Stosunek przygotowanego i wykształconego nauczyciela do wykonywanej przez niego w przyszłości pracy przyjmuje tyle wymiarów i wariantów, ilu w zasadzie jest czynnych zawodowo nauczycieli. Jednakowa podstawa w kształceniu i przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie nie gwarantuje takiej samej jej jakości. Nauczyciele w różnym stopniu zaangażowani są w swoją pracę, mają odmienne podejście do wykonywanych obowiązków i różne są też ich oczekiwania. Poprawność i dobra jakość pracy nauczycieli, to nie tylko wykonywanie przez nich wymaganych czynności, do jakich zostali zobligowani. Szeroko rozumiany sukces zawodowy nauczyciele będą w stanie osiągnąć wówczas, gdy ich praca stanie się wartością samą w sobie. Późniejsza jakość pracy nauczycieli zależy od indywidualnego podejścia edukatorów oraz przekazanych z wielką pasją wytycznych i tajników wiedzy o tej profesji, w procesie kształcenia przyszłych pedagogów (M. Bałazak, 2015, s. 29-30).

Nie sposób określić granicy ani finalnej postaci kwalifikacji i przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie. To taki typ profesji, w który rozwój wpisany jest w jego stałą cechę. W Polsce nie nakreślono żadnych norm i form limitowania dostępu do kształcenia i zdobywania wiedzy na poziomie wyższym, co niewątpliwie jest korzystne dla tych wszystkich, którzy dążą do podniesienia swoich kwalifikacji zawodowych. Namiastkę selekcji kandydatów na kierunki nauczycielskie spotyka się jedynie na państwowych uczelniach (i to nie wszystkich). Brak dodatkowych kryteriów przy ocenie kandydatów na kierunki pedagogiczne skutkuje obniżeniem jakości ich pracy. To nie jest korzystne w perspektywie wagi tego zawodu i prowadzić może do przypadkowości nabywania kwalifikacji zawodowych (K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, 2014, s. 123-124). W przypadku nauczycieli, którzy podjęli już pracę w zawodzie, należy dążyć do większej popularyzacji teorii wielostronnego kształcenia oraz rzeczywistego wdrażania zdobytej wiedzy w praktykę. Zatem proces pedagogicznego kształcenia nauczycieli powinien mieć charakter wielostronny. Stworzenie warunków dla przejawiania aktywności poznawczej i praktycznej oraz wykorzystywania inteligencji emocjonalnej, daje możliwość stymulowania studentów do wszechstronnego rozwoju osobowego oraz do kształtowania podstawowych zawodowych kwalifikacji, czyli wiedzy, umiejętności, kompetencji

społecznych i podmiotowych uwarunkowań działania. Proponuje się, aby w procesie kształcenia stosować różne metody aktywizujące, a także różne strategie – dopasowane do konkretnego nauczycielskiego kierunku, do percepcji słuchaczy oraz aktualnych warunków rynku pracy. Stosowane w procesie dydaktycznym strategie, powinny pobudzać aktywność studentów podczas nauki do rozwiązywania prokurowanych problemów i sytuacji dydaktyczno-wychowawczych – takich, z jakimi będą musieli się mierzyć w realiach szkolnych. Taka strategia dydaktyczna pociąga za sobą nowe spojrzenie na charakter działań zarówno studenta, jak i nauczyciela akademickiego. W odniesieniu do słuchacza jest to proces rzeczywistego studiowania, rozumianego jako samodzielne poszukiwanie informacji, pozyskiwanie nowych umiejętności, stawianie pytań, formułowanie hipotez badawczych, czy też rozwiązywanie powstających problemów. Uczelnie przygotowujące kadrę nauczycieli do pracy w zawodzie powinny mieć na uwadze przygotowanie metodyczne i merytoryczne – zarówno do pracy dydaktycznej, wychowawczej, jak i opiekuńczej. Przedmiotom z zakresu pedagogiki i psychologii należy przywrócić ważne miejsce w hierarchii ogółu przedmiotów – co jest niezmiernie istotne w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Potrzebna jest także redukcja zbędnych treści nauczania, poprzez opracowanie nowych koncepcji zasad ich doboru. „Nowa” edukacja nauczycieli powinna bowiem opierać się na innowacyjności w oparciu o badania, własne nowatorskie projekty i doświadczenia. Powinna mieć także bardziej praktyczny charakter. W kształceniu nauczycieli powinno się zachować równowagę pomiędzy praktykami dydaktycznymi a pedagogicznymi. Niezmiernie istotna jest także potrzeba ścisłego powiązania szkolnictwa wyższego z placówkami oświatowymi niższych szczebli, celem umożliwienia studentom nawiązania kontaktu z wszystkimi podmiotami procesu dydaktyczno-wychowawczego (J. Kuźma, 2009, s. 216-217).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania – istotnym wydaje się postulat, iż kształcenie nauczycieli powinno być wspólnym przedsięwzięciem uczelni, szkoły, władz oświatowych, samorządów i innych instytucji edukacyjnych, które ze sobą ściśle korelują, aby przyszli – młodzi nauczyciele, postrzegali pedagogikę i szkołę, jako coś współistniejącego – nierozdzielne (B. Strycharska-Gać, 2009, s. 100).

2.2. Rozwój zawodowy nauczycieli

Rozwój zawodowy nauczyciela stał się obecnie częstym tematem rozważań. Wiąże się ściśle z obszarem z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi (E. Przygońska, 2010, s. 45). Rozwój zawodowy nauczyciela jest procesem, który przebiega w zasadzie przez całe jego życie, według pewnej logiki, wyznaczonej przechodzeniem przez poszczególne jego fazy. Są one jednocześnie wyznacznikiem świadomego odgrywania zawodowej roli oraz przekraczania wszelkich wynikających z niej ograniczeń (H. Kwiatkowska, 2008, s. 204-215). Znaczącą rolę na tej płaszczyźnie odgrywa kształtowana w czasie rozwoju zawodowego nauczyciela – tak zwana osobowość zawodowa, czyli:

zespół cech człowieka uformowanych w toku kształcenia zawodowego i zdobywania doświadczenia osobniczego, który zapewnia aktywny i odpowiedzialny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy oraz przyczynia się do dalszych jego twórczych przeobrażeń (W. Furmanek, 2000, s. 273).

Głównymi składnikami zawodowej osobowości – według Waldemara Furmanka – jest wiedza i sprawności zawodowe, zainteresowania, zamiłowania, predyspozycje i uzdolnienia zawodowe, motywacja i tak zwana więź zawodowa. Stopień zaangażowania poszczególnych składników osobowości zawodowej nauczyciela, przekłada się zatem na efektywność jego rozwoju (W. Furmanek, 2000, s. 273-274). Badania nad osobowością nauczyciela przeprowadzone przez Ryansa w Stanach Zjednoczonych w 1960 roku w oparciu o specjalnie stworzoną przez niego skalę wykazały, że nauczyciele rozwijający się zawodowo i odnoszący zawodowe sukcesy na wielu płaszczyznach – mają tendencję do bycia ciepłym, empatycznym i wyrozumiałym człowiekiem. Są na ogół systematycznymi i odpowiedzialnymi jednostkami, wyposażonymi w entuzjazm i wyobraźnię. Badania wykazały także, że znaczenie wszystkich tych zalet zmniejsza się wprost proporcjonalnie do wieku podopiecznych. Dla dzieci młodszych te pozytywne cechy są bardziej istotne dla ich edukacyjnego funkcjonowania, niż dla uczniów szkół średnich. Uczniom starszym łatwiej jest podporządkować się wychowawcom, którym brakuje tych pożądanych cech. Wiąże się to między innymi z rozwijającą się odpowiedzialnością oraz umiejętnością nawiązywania relacji z dorosłymi, które stanowią deficyty u młodszych dzieci (D. Fontata, 1995, s. 405).

Rozwój zawodowy – w odróżnieniu od kariery zawodowej – oparty jest na cechach osobowych konkretnej jednostki. Jest zatem drogą rozwoju człowieka od etapu przed zawodowego, poprzez etap kształcenia w zawodzie, aż do etapu doskonalenia i kształcenia ustawicznego. W rozwoju zawodowym nauczyciela wyróżnić można kilka faz. W literaturze przedmiotu wskazano na mnogość spojrzeń na to zagadnienie. Najczęściej jednak stosowany podział na fazy rozwoju zawodowego odnosi się do etapu przygotowawczego – jako przygotowania do wykonywania zawodu, mianowania, wprowadzania, pracy w zawodzie, okresu przejściowego – związanego z awansem, ze zmianą zatrudnienia lub przejściem na emeryturę oraz fazę zakończenia kariery zawodowej. Bardziej szczegółowe podziały na fazy rozwoju zawodowego, uwzględniają także okres związany z byciem kompetentnym, fazę entuzjazmu i zapału do pracy, fazę stagnacji, stabilizacji oraz fazę frustracji (E. Przygońska, 2010, s. 38-39).

Swój podział etapów nauczycielskiego rozwoju zawodowego przedstawiają Michael Huberman i Thomas R. Guskey. Podzielili oni rozwój zawodowy nauczyciela na 5 faz (E. Przygońska, 2010, s. 39). Pierwszą z nich jest wejście do zawodu nauczycielskiego (1 do 3 lat pracy); następnie faza stabilizacji (od 4 do 6 roku pracy); nowe wyzwania, które zakładają eksperymentowanie, stawianie pytań, ocenę sytuacji (od 7 do około 18 lat pracy), zastój zawodowy – uspokojenie i konserwatyzm (19-30 lat pracy w zawodzie), oraz fazę końcową – jako „wyłączenie się” z zawodu – powyżej 31 lat pracy (C. Day, 2004, s. 98). Pierwsza faza jest dla początkującego nauczyciela najtrudniejsza, ponieważ w niej następuje zderzenie wyobrażeń o szkole z ciężką rzeczywistością. Chęć realizowania własnych nowatorskich projektów, staje się niekiedy niemożliwa, gdyż uwarunkowana jest przeważnie wieloma niezależnymi od nauczyciela czynnikami. Niestety w dużej mierze wpływa na to tak zwane środowisko pokoju nauczycielskiego, zamknięte hermetycznie na nowe pomysły, propozycje i rozwiązania. Zazwyczaj w czwartym roku pracy nauczyciele wchodzi w okres stabilizacji, połączony ze świadomością posiadanych umiejętności zawodowych, ze zdobywaniem nowych kwalifikacji oraz akceptacją środowiska szkolnego. Wówczas mogą skupić swoją uwagę na kształtowaniu i rozwoju swoich kompetencji oraz pełniejszym przygotowaniu się do pracy z młodzieżą. Jest to kluczowy moment w „kierze zawodowej” nauczycieli. Dalszy etap oznacza świadome eksperymentowanie, refleksyjność, poszukiwanie nowatorskich form i metod pracy z młodymi ludźmi. Jest to czas na doskonalenie zawodowe – udział w szkoleniach, kursach i konferencjach. Wszelkie podejmowane przez nauczyciela w tym

okresie działania, podążają w kierunku rozwoju tak cennej osobowości zawodowej. Niestety bardzo często po tej fazie następuje okres stabilizacji i wiążąca się z nim stagnacja, która prowadzi do „uwstecznienia” zawodowego i konserwatyizmu w odniesieniu do przyjętych przed laty wzorców pracy, które niekoniecznie sprawdzają się w danym momencie. W ostatniej fazie rozwoju zawodowego, nauczyciele posiadają kompetencje i bardzo cenną wiedzę zawodową, ale przekierowana na sprawy osobiste energia i entuzjazm sprawiają, że pracę zawodową traktują marginalnie (E. Przygońska, 2010, s. 40-44). Osiągnięcie stadium postkonwencjonalnego zawodowego rozwoju nauczyciela, jest możliwe dzięki osobistemu wysiłkowi i rzetelnej pracy (M. Olejniczak, 2010, s. 63). Zatem specyfika pracy nauczyciela – i jej odrębność – polega głównie na przechodzeniu przez wiele faz rozwoju. Integralnym elementem zawodu nauczycielskiego jest samodoskonalenie w różnych formach, co w efekcie prowadzi do nauczyciela do praktycznego i refleksyjnego doświadczenia. Rezultatem zaś tego procesu jest konieczność modyfikacji własnych poglądów i przekonań, dotyczących m.in. oceny pracy (J. Szempruch, 2009, s. 110).

Warunkiem pełnego rozwoju w zawodzie nauczycielskim jest zatem refleksyjność samego zainteresowanego, która umożliwia ciągłe orientacje i reorientacje w przestrzeni szkolnej.

Refleksyjny praktyk – nauczyciel – wychowawca to osoba, która widzi, rozumie i świadomie zmienia układ elementów sytuacji wychowawczej w procesie jej trwania (M. Czerepaniak-Walczak, 1997b, s. 15).

Refleksyjność nauczyciela generuje z kolei odpowiedzialność za siebie i podejmowane działania. Przywraca jednocześnie zatracone przez nauczyciela ryzyko poczucia sprawstwa w społeczeństwie.

Tożsamość (nauczyciela) jest projektem refleksyjnym, za który jednostka jest odpowiedzialna. Jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy (A. Giddens, 2001, s. 105).

Rozwój zawodowy nauczyciela rozumiany jest przede wszystkim jako pewien proces ukierunkowany na zdobycie niezależności oraz autonomii w działaniu. Jest wynikiem wszelkich doświadczeń i adaptacji twórczej – czyli dostosowaniem własnej osobowości do szerokiego

wachlarza oczekiwań zewnętrznych. Wymaga permanentnej stymulacji zarówno zewnętrznej, jak i wewnętrznej (J. Szempruch, 2009, s. 111).

Z rozwojem zawodowym nauczyciela ściśle wiąże się wprowadzony w 2000 roku jego awans zawodowy, rozumiany w przepisach prawa jako sformalizowany proces podnoszenia kwalifikacji przez nauczyciela. W ogólnym założeniu powinien on służyć rozwojowi osobowemu nauczycieli a także poprawie jakości ich pracy i funkcjonowania w szkole. Nauczyciele dokładnie wiedzą, jak może przebiegać ścieżka ich zawodowej kariery oraz co powinni zrobić, by zdobyć kolejny stopień awansu. Zdają sobie także sprawę z tego, że uzyskanie kolejnego stopnia (od nauczyciela stażysty, poprzez nauczyciela kontraktowego, mianowanego – aż do nauczyciela dyplomowanego) otwiera im szereg nowych możliwości zawodowych, w tym samorozwoju (J. Szymczyk, 2020).

Podstawą przystąpienia do awansu zawodowego nauczyciela jest spełniony warunek posiadania przez niego odpowiednich kwalifikacji, w których mieści się przygotowanie pedagogiczne. Jednakże istotną materią do przeanalizowania w tym zakresie jest sama kwestia analizy przygotowania pedagogicznego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575). Przygotowanie pedagogiczne zostało zdefiniowane w § 2 pkt 2 przywołanego rozporządzenia, gdzie zinterpretowano to pojęcie jako:

nabycie wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki szczególowej, nauczanych w wymiarze nie mniejszym niż 270 godzin w powiązaniu z kierunkiem (specjalnością) kształcenia oraz pozytywnie ocenioną praktyką pedagogiczną - w wymiarze nie mniejszym niż 150 godzin; w przypadku nauczycieli praktycznej nauki zawodu niezbędny wymiar zajęć z zakresu przygotowania pedagogicznego wynosi nie mniej niż 150 godzin; o posiadaniu przygotowania pedagogicznego świadczy dyplom ukończenia studiów lub inny dokument wydany przez uczelnię, dyplom ukończenia zakładu kształcenia nauczycieli lub świadectwo ukończenia kursu kwalifikacyjnego (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczególnych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r., poz. 1575).

Najistotniejszym przesłaniem wskazanego rozporządzenia jest to, aby zsynchronizować wymagania kwalifikacyjne wobec nauczycieli do profili i zakresów ich kształcenia, które są przez nich realizowane w trakcie pierwszego i drugiego stopnia studiów, wskazanych

w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2012 r., poz. 131). W myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. z 2017 r., poz. 1575, § 3 ust. 1) – kształcenie na studiach pierwszego stopnia stanowi wyłącznie nabycie przygotowania do pracy jako nauczyciel w przedszkolach i szkołach podstawowych, a dopiero wykształcenie uzyskane na studiach drugiego stopnia i jednolitych studiach magisterskich jest warunkiem umożliwiającym nauczycielowi pracę we wszystkich typach szkół i w różnych placówkach.

Nauczycielski zawód jest ciągłym balansowaniem pomiędzy dawaniem siebie członkom społeczności uczniowskiej a dbaniem o samego siebie. Równowagę między nimi zapewnić może jedynie umiejętność optymalnego organizowania i zagospodarowywania przez nauczyciela własnego czasu – również w kwestii zawodowej (A. Strzelecka-Lemiech, 2013, s. 53-55). Idea rozwijania i uczenia się przez całe życie nie jest już tylko pewną prognozą. Stała się faktem, na który niewątpliwie wpłynęły dokonujące się na przestrzeni lat wszelkie przemiany w edukacji. Zawodowa rola nauczyciela bezpowrotnie została wkomponowana w szkolną przestrzeń nowoczesnych przeobrażeń i zmian, które w naturalny sposób są trudne do przewidzenia. Niewątpliwie należałoby się zatem zastanowić nad tym, co można byłoby zrobić w kwestii przygotowywania zarówno czynnych zawodowo nauczycieli, jak i potencjalnych pracowników oświaty na nowe – zaskakujące niekiedy sytuacje edukacyjne (J. Stepianiuk, 2020, s. 68-69).

Przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela uwarunkowany jest: polityką oświatową, kulturą edukacyjną, warunkami pracy – czyli nauczania i uczenia się, wsparciem dyrektora placówki, systemem oceniania pracy nauczycieli oraz umiejętnością planowania własnego rozwoju i kariery. Wprowadzane reformy oświaty mają głównie na celu podniesienie standardów osiągnięć uczniów. Wymagają zatem od nauczycieli dużego zaangażowania, dbania o kształtowanie niezbędnych kompetencji, przede wszystkim kreatywności i dynamicznego przywództwa dyrektorów placówek doskonalenia nauczycieli. Wprowadzane reformy edukacji skutkują intensyfikacją pracy nauczycieli oraz zwiększonym obciążeniem obowiązkami zawodowymi. Brak włączenia nauczycieli do procesu wyznaczania kierunków kolejnych reform systemu edukacji, wzbudza w nich przekonanie o znikomej skuteczności działań oraz niewielkim wpływie na kształt polityki oświatowej. Konsekwencją tego mogą być: zmniejszona motywacja

nauczycieli do działania, zawodowa rutyna, brak otwartości na nowatorskie rozwiązania, oraz rzadkość podejmowania prób eksperymentowania (J. Szempruch, 2009, s. 113-114).

Podstawą rozwoju zawodowego jest zdobywanie przez nauczycieli kwalifikacji i kompetencji, które stanowią pewien proces, definiujący ich rolę i zadania w społeczeństwie. Wiedza stanowi, co prawda główny – ale bardzo ulotny kapitał. Zatem założenie o pełnym przygotowaniu nauczyciela do zawodu i posiadanych kompetencjach i kwalifikacjach, pozostaje w sprzeczności z istotą nauczycielskiej pracy (M. Olejniczak, 2010, s. 50).

3. Kompetencje nauczycieli w literaturze pedagogicznej i psychologicznej

Zmiany cywilizacyjne w XXI wieku wymuszają na specjalistach doskonalenie różnorodnych kompetencji, dlatego Przemysław Ziółkowski (2016, s. 30) nazywa go „stuleciem kompetencji”.

Edukacja zajmuje bardzo ważne miejsce w życiu każdego człowieka. Pedagodzy zgodni są co do tego, iż jednym z najważniejszych podmiotów edukacji jest nauczyciel, który decyduje o jakości i efektywności pracy szkoły (B. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 131). Rozważania nad cechami i właściwościami dobrego nauczyciela i wychowawcy, mają w polskiej literaturze bogatą tradycję. Specjalna dziedzina wiedzy pedagogicznej, jaką jest pedeutologia, nakreśla jego profil. Dziedzina ta powstała w wyniku potrzeby sprofesjonalizowania zawodu nauczyciela (H. Kwiatkowska, 2008, s. 24).

Wymagająca współczesność przekłada się na podejmowanie przez nauczyciela szeregu nowych wyzwań w obszarze kształtowania „pokolenia jutra”. Wychowankowie, uczniowie, podopieczni to ci, którzy wyznaczają bieg wszelkich społeczno-politycznych i gospodarczych przemian – również w dziedzinie edukacji. Nauczyciel powinien być kompetentnym człowiekiem patrzącym w przyszłość, podmiotem przygotowującym siebie i swoich podopiecznych do jej tworzenia (P. Ziółkowski, 2016, s. 33).

Celem prowadzonych obecnie analiz nad funkcjonowaniem pracowników różnorodnych profesji i zawodów jest „posługiwanie” się pojęciem kompetencji, gdyż to właśnie one decydują o kwalifikacjach ludzi w poszczególnych zawodach. Są one także swoistą gwarancją dobrze wykonanej pracy i osiągniętych sukcesów. Tylko ci ludzie są profesjonalistami, którzy mogą wykazać się wysokimi kompetencjami. Odnosi się to również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela (W. Strykowski, 2005, s. 16).

W obecnej bardzo konkurencyjnej praktyce zawodowej, istnieje potrzeba odnalezienia łatwej i bezpiecznej w zastosowaniu metody, dzięki której możliwe będzie rozpoznawanie i rozwijanie wszelkich kompetencji (V. Heyse, J. Erpenbeck, 2007, s. 5). Zdobywanie, czy też kształtowanie kompetencji jest osiągnięciem osobistego mistrzostwa (B. Tracy, 2019, s. 57), które w nauczycielskiej profesji jest pożądane.

3.1. Pojęcie kompetencji nauczycielskich i ich rodzaje

Termin „kompetencje” w pedagogice i psychologii po raz pierwszy użył Robert White w 1959 r. Stosowany był w odniesieniu do profesjonalizmu i sprawności pracownika (W. Czernski, 2017, s. 14).

Posiadane przez jednostkę kompetencje stanowią rezultat procesu uczenia się i odpowiedniego przygotowywania do podejmowania sprawnego działania. Zasadniczą cechą kompetencji jest zatem to, iż są one nabywane i mierzalne (Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk M., Samujło, 2007, s. 28-29). Istnieje wiele definicji kompetencji, które niekiedy znacznie różnią się od siebie.

Kompetencja to zdolność do odpowiedniego zachowania w interakcji z otoczeniem, warunkująca możliwość realizowania własnych indywidualnych celów. Inaczej ujmując jest to zdolność do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, ukierunkowanymi na efektywne radzenie sobie w konkretnych sytuacjach (G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, 2000, s. 271). Maria Dudzikowa ujmuje kompetencje, jako zdolność do czegoś. Zdolność ta zależna jest od znajomości wchodzących w nią sprawności i umiejętności. Według autorki tejże definicji, ważne jest też przekonanie o możliwości posługiwania się tą zdolnością (M. Dudzikowa, 1994, s. 205).

Kompetencje nauczycielskie natomiast to pewna struktura poznawcza – złożona z wiedzy, umiejętności, dyspozycji i postaw nauczyciela, która niezbędna jest dla skuteczności realizowanych zadań (J. Szempruch, 2001, s. 112). To także pewien zakres uprawnień do wykonywania zawodu, utożsamiany często z konkretnymi kwalifikacjami (B. Muchacka, M. Szymański, 2008, s. 42). Profesjonalne kompetencje nauczyciela ujmowane są wielopłaszczyznowo jako integracja wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji i wartościowania (K. Stech, 2002, s. 11-14).

Kompetencja może być również rozpatrywana w aspekcie kategorii opisującej jednostkę i jej relacje z otoczeniem. Istnieje możliwość wyróżniania jej poziomów, dzięki wyznaczeniu

pewnych standardów kompetencji, które wpisują się w pełnioną przez człowieka rolę. Związane są także z przewidywaniem określonych efektów (J. Szempruch, 2011a, s. 186-197).

Kompetencja jest jednym z ważniejszych pojęć pedagogicznych o niejednoznacznym zakresie znaczeniowym, ponieważ jest podatna na interferencję z sądami wartościującymi. Ponadto pojęciu kompetencji w obszarze pedagogiki nadaje się odmienne znaczenia, które zależne są od ideologicznego i teoretycznego kontekstu. To ważne dla niniejszego opracowania pojęcie wywodzi się z łacińskiego czasownika *competere*, czyli zajmować określoną pozycję, współzawodniczyć, nadawać się. Pochodzenie tego pojęcia wyznacza jego najszerszy zakres. Podstawowe znaczenie kompetencji nawiązuje do potencjału podmiotu oraz jego zdolności do wykonywania konkretnych typów działań (A. Męczkowska, 2003, s. 693). Kompetencje stanowią sumę wiedzy ogólnej, umiejętności niezbędnych do prawidłowego wykonywania określonych działań, motywacji do pracy, wyobrażeń o samym sobie i pełnionych rolach społecznych (A. Orlińska-Gondor, 2006, s. 169).

Dość obszernie nakreślone znaczenie kompetencji w pedagogice, rozpatrywane jest w perspektywie dwóch ujęć, a mianowicie – kompetencje rozumiane jako adaptacyjny oraz jako transgresyjny potencjał podmiotu. Pierwsze ujęcie przywołuje behawiorystyczne konotacje działania efektywnego. Takie ujęcie kompetencji przyjmuje instrumentalny charakter, ponieważ stanowi dyspozycje do sprawnego działania, które ukierunkowane jest na zrealizowanie ściśle określonego i sprecyzowanego celu. Chodzi tu przede wszystkim o to, by jednostka osiągnęła pewien poziom kompetencji, który sprawi, że działanie przez nią podjęte oraz jego efekt końcowy, odpowiadało będzie określonemu kanonowi. Przyjmuje się wówczas, że jednostka prezentuje biegłość w wykonywaniu konkretnego działania – jest w tym dobra i kompetentna. Te umiejętności nie podlegają dalszej modyfikacji. Z takim ujęciem kompetencji wiąże się także zdolność jednostki do zajmowania pewnej pozycji w strukturze społecznej i prezentowanie przez nią określonych kwalifikacji (kompetencja zawodowa/profesjonalna/fachowa). Takie rozumienie kompetencji wkracza w obszar polityki oświatowej, która dąży do racjonalizacji systemu oświaty i jej zinstytucjonalizowania. Wiąże się to z alokacją nauczycieli w strukturze zatrudnienia. Samo zaś pojęcie kompetencji wkracza w ekonomiczny zakres dyskursu ludzkiego kapitału. To behawiorystyczne ujęcie kompetencji dość często spotyka się z krytyką. Natomiast ujęcie kompetencji jako transgresyjnego potencjału nauczyciela, wiąże się ze strukturą poznawczą i integracją relacji człowieka ze światem. W jej ramach mieszczą się: koncepcje kompetencji

językowych, kulturowych i poznawczych. Wiąże się to z twórczą aktywnością jednostki. W ujęciu tym podkreśla się jej generatywny charakter, związany z biologicznie uwarunkowanymi predyspozycjami podmiotu do nabywania kompetencji. W tym ujęciu zwraca się zatem uwagę na efekt aktywności podmiotu w konstruowaniu poznania własnego, a nie bezpośredniej recepcji określonych treści (A. Męczkowska, 2003, s. 693-696).

Inną teorię dotyczącą kompetencji przedstawili Lyle M. Spencer i Signe M. Spencer, którzy porównali kompetencje z górą lodową. Tu widoczny jest tylko wierzchołek, czyli wiedza i umiejętności, a pozostała część ukryta jest pod powierzchnią wody. Do tej części autorzy odnieśli wartości, cechy osobowości, postawy oraz poziom motywacji. Według nich, to właśnie te wszystkie elementy najbardziej oddziałują na efektywność pracy, przy czym najtrudniej jest je zmieniać i modyfikować (P. Oleksiak, 2010, s. 67).

Kompetencje są nauczycielowi niezbędne. Ulokowane w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich – oscylując pomiędzy wszystkimi płaszczyznami pracy nauczyciela – wydają się być związane z rozumieniem własnego postępowania. W profesjonalnym funkcjonowaniu nauczyciela istotnego znaczenia nabiera jego samoocena pojmowana jako zbieranie informacji o warunkach, przebiegu, napotykanym trudnościach i wynikach dydaktyczno-wychowawczej pracy. Samoocena buduje zaufanie do własnej pracy. Dokonywana jest w celu jej ulepszenia i poszukiwania możliwie najlepszych oraz nowatorskich rozwiązań. Autorefleksję opartą o spostrzeżenia, nauczyciel może wykorzystać w planowaniu kolejnych edukacyjno-wychowawczych działań. Samoocena nakierowana na autokorektę stanowi podstawę zawodowego rozwoju nauczyciela. Generuje szereg kolejnych ważnych jego poczynań. Powinna uświadamiać nauczycielowi, jakie obszary wychowawczo-edukacyjnej działalności, wymagają udoskonalenia (J. Szempruch, 2011b, s. 48).

Kompetencje nauczyciela rozpatrywać można jako system wzajemnie powiązanych ze sobą jego zasobów, do których zalicza się: wiedzę, psychofizyczne predyspozycje oraz umiejętności i uprawnienia. Zasoby te synergicznie korelują – współdziałają ze sobą, umożliwiając nauczycielowi podejmowanie w procesie kształcenia sprawnych działań. W kontekście kompetencji nauczyciela rozpatruje się także jego kwalifikacje, jako składową część kompetencji, którym nadano formalne miary wymaganych minimów. Zatem pojęcia *kwalifikacji* używa się w celu sprecyzowania zawodowych wymagań formalnych, natomiast

pojęcia *kompetencji*, używa się częściej przy rozważaniu treści zasobów z zawodem związanych (J. Szupilo, 2010, s. 75-76).

Profesor Volker Heyse definiuje „kompetencje”, jako umiejętność samorealizacji. Obejmują one: wiedzę, wartości i normy społeczne oraz kwalifikacje. Są szczególnie ważne w otwartych sytuacjach problemowych. Kompetencje związane są także z decyzyjnością (<https://www.kodekzept.com/wissensressourcen/kompetenzen/>, data dostępu: 12.08.2020).

Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto definicję kompetencji zaproponowanej przez Marię Czerepaniak-Walczak, która ujmuje kompetencje, jako oczekiwany rezultat edukacji na poszczególnych szczeblach kształcenia. Jest to uświadomiona sobie przez nauczyciela pewna dyspozycja, osiągnana w ciągu określonego czasu, poprzez wyuczenie (M. Czerepaniak-Walczak, 1997b, s. 34). Autorka podkreśla, iż kompetencje to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (M. Czerepaniak-Walczak, 1997a, s. 88).

M. Czerepaniak-Walczak wymienia cztery rodzaje kompetencji zawodowych:

- kompetencje wyjściowe, które są warunkiem podejmowania i wypełniania podstawowych zadań związanych z konkretnym zawodem i wymagają aktualizowania i rozwijania;
- kompetencje dojrzałe, które odgrywają istotną rolę w wypełnianiu bieżących zadań oraz dają poczucie pewności siebie i profesjonalizmu zawodowego;
- kompetencje do zmiany – będące gotowością do przyjęcia i zaakceptowania innowacyjności – wiążące się także z umiejętnością radzenia sobie ze stresem i naciskiem z zewnątrz, a także z otwartym podejściem do konfliktów i gotowością do ich rozstrzygnięcia;
- kompetencje rdzeniowe albo esencjonalne, które mają znaczenie zarówno dziś, jak i w przyszłości. Wyróżniają się otwartością, gotowością do zmiany, krytyczną oceną zarówno aktualnego stanu, jak i wprowadzanych nowości (M. Czerepaniak-Walczak, 1997a, s. 90).

W odniesieniu do profesji nauczycielskiej ta sama autorka dokonuje podziału kompetencji w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej. Wymienia:

- kompetencje w warstwie pracy z młodzieżą, które wyrastają z podstawowego zadania nauczyciela, jakim jest kształcenie i wychowanie młodego pokolenia;

- kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły – wynikające z potrzeby współpracy nauczyciela z innymi wychowawcami uczniów, z potrzeby poszanowania ich prawa do realizowania wszelkich zamierzeń oraz uwalniania się od przesądów i stereotypów;
- kompetencje w warstwie pracy nad sobą – wynikające z potrzeby permanentnego doskonalenia się nauczyciela na wielu płaszczyznach (M. Czerepaniak-Walczak 1994, s. 53-61).

Można ponadto dokonać podziału na kompetencje osobiste i profesjonalne. Pierwsze z nich stanowią cechy, umiejętności, wiedzę, rozumienie oraz potrzeby, które podmiot wykorzystuje w różnorodnych sytuacjach w życiu codziennym, ale które równocześnie są mu niezbędne do efektywnego wykonywania obowiązków zawodowych. Poza nimi korzysta z kompetencji profesjonalnych, bezpośrednio związanych z podejmowanymi zadaniami w pracy zawodowej. Profesjonalizacja zawodu nauczyciela wiąże się z poszukiwaniem uniwersalnego klucza do określania kompetencji nauczycielskich. Te niewątpliwie powinny odnosić się do specyfiki pracy współczesnego nauczyciela, który musi reagować na dynamicznie zmieniającą się społeczno-ekonomiczną rzeczywistość oraz jej implikacje edukacyjne (D. Pankowska, 2016, s. 191). Wyodrębniono trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczyciela. Zgodnie z koncepcją Stanisława Dylaka – pierwsza z nich odnosi się do tak zwanych kompetencji bazowych. Dotyczą one posiadania przez nauczyciela odpowiedniego poziomu rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego oraz zdolności do przyswajania określonych zasad etycznych i społecznych, które pozwalają na swobodne porozumiewanie się z różnymi podmiotami szkoły. Grupę drugą stanowią te kompetencje, bez których nauczyciel nie mógłby pracować konstruktywnie. Są to tak zwane kompetencje konieczne, do których zalicza się umiejętności: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne, nabywane w toku kształcenia zawodowego. Trzecią grupę stanowią kompetencje pożądane, które mogą, ale nie muszą dotyczyć profilu zawodowego konkretnego nauczyciela. Autor tejże koncepcji zalicza do niej: uprawianie sportu, umiejętność gry na instrumencie, zainteresowanie sztuką oraz społeczne zaangażowanie (S. Dylak, 2004, s. 559).

Współczesnej szkole – jak słusznie zauważa Czesław Banach – potrzebny jest nauczyciel szerokich horyzontów nie zaś wąski specjalista. Dobrze przygotowany do pracy nauczyciel, powinien mieć świadomość konieczności realizowania określonych funkcji i zadań, które

pogrupowano na: organizowanie procesu nauczania, nauczanie oraz uczenie życia realnego, poprzez wielostronną – poznawczą i praktyczną aktywność; organizowanie procesu i form wychowania, wspieranie rozwoju osobowego, wpływanie na społecznie akceptowane postawy podopiecznych oraz ich socjalizację; diagnozowanie młodzieży, opiekę nad nimi oraz resocjalizację, współpracę ze środowiskiem rodzinnym ucznia, środowiskiem lokalnym oraz instytucjami wspierającymi, podkreślanie integralnej roli rodziny i szkoły w procesie wychowania młodego człowieka; ocenianie osiągnięć ucznia, analizowanie trudności edukacyjnych i wychowawczych oraz współpraca z wszystkimi innymi podmiotami w celu ich przezwyciężania; wreszcie umiejętność organizowania własnego warsztatu pracy, planowania własnego zawodowego rozwoju oraz szeroko rozumianej efektywnej działalności. Funkcje nauczyciela i zadania, jakie powinien realizować, korelują i są spójne z jego kompetencjami (Cz. Banach, 2004, s. 549-550).

W typologii kompetencji nauczyciela zaproponowanej przez Czesława Banacha zawiera się wiele aspektów, przez co podkreślona jest jego doniosła rola społeczna. Autor uznaje bowiem za niezbędne w ich pracy kompetencje:

- merytoryczne, które związane są z treściami nauczanego przedmiotu;
- psychologiczne, pedagogiczne i dydaktyczne – odnoszące się do zakresu wiedzy o edukacyjnych procesach;
- wychowawcze i diagnostyczne, odnoszące się do rzetelnej wiedzy i umiejętności umożliwiających prowadzenie procesu wychowania w warunkach szkolnych;
- komunikacyjne, związane z wiedzą na temat porozumiewania, nawiązywania i podtrzymywania relacji i umiejętnością skutecznej komunikacji;
- moralne, odnoszące się do refleksji na temat własnych, etycznych powinności wobec różnych podmiotów edukacyjnych;
- planowania i projektowania pracy indywidualnej i zbiorowej, poprzez innowacyjność i twórcze podejścia do stawianych zadań dydaktyczno-wychowawczych;
- medialne, informatyczne i techniczne – pozwalające w pełni korzystać z nowości technologicznych oraz nowych środków kształcenia;
- autoedukacyjne, polegające na byciu w pełni gotowym do samodoskonalenia i rozwoju zawodowego (za: D. Pankowska, 2016, s. 189).

Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto podział kompetencji podstawowych, zaproponowanych przez niemieckich naukowców – Johna Erpenbeck i Volkera Heyse. Wymienili oni takie oto kompetencje: fachowe i metodyczne; osobiste, społeczne i komunikacyjne oraz związane z aktywnością i działaniem, które przedstawiono graficznie – jako trzy nachodzące na siebie kompetencje w układzie „kołowym”. Człowiek ujawnia swoje kompetencje społeczne, osobiste, komunikacyjne a także te, które związane są z aktywnością i działaniem. Rozwijanie tych kompetencji niejako tworzy człowieka (H. Hunziker, 2018, s. 70-71). Autorzy utożsamiają kompetencje z umiejętnością samorealizacji człowieka. Uważają, że każdy może przystosować się do zmieniających się warunków w określonych sytuacjach, przyjmując własne behawioralne strategie, dokonywać zmian i pomyślnie je wdrażać (V. Heyse, J. Erpenbeck, 2009, s. 12).

3.1.1. Kompetencje społeczne i komunikacyjne

Propozycji klasyfikacji kompetencji proponowanych przez różnych autorów, jest dużo. Skupiono się jednak na tych, które uznano za najbardziej interesujące badawczo. Niezmiernie istotne dla nauczyciela są **kompetencje społeczne**. Zdefiniowanie tego pojęcia jest dość skomplikowane. W literaturze psychologicznej i pedagogicznej funkcjonują pojęcia, takie jak: kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, zdolności społeczne, inteligencja emocjonalna, społeczne umiejętności. Wszystkie one odnoszą się do skutecznego i efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi. Często używane zamiennie – postrzegane są jako pojęcia tożsame (J. Strelau, 2002, s. 28). Przez kompetencje społeczne rozumieć jednak należy pewne umiejętności, warunkujące efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych. Umiejętności te jednostka nabywa w toku treningu społecznego. Kompetencje społeczne – zdaniem Anny Matczak – uwarunkowane są określonymi cechami osobowości, temperamentem oraz inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną (A. Matczak, 2001, s. 11). Na poziom kompetencji społecznych nauczycieli, składają się wrodzone i społeczne cechy doświadczenia, a także wskazywana przez K. Rutkowską inteligencja społeczna (warunkująca rozumienie zachowań własnych i innych), charakter, który decyduje o moralnej wartości tych zachowań oraz temperament – jako fizjologiczny aspekt reakcji na bodźce społeczne (K. Rutkowska, 2012, s. 321). Kompetencje społeczne odnoszą się do efektywności w sytuacjach społecznych, w których nauczyciel odnajdywać się musi każdego dnia. Za wskaźniki tej efektywności uznaje się

osiąganie przez niego własnych celów oraz zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego (A. Matczak, 2001, s. 13).

Kompetencje społeczne – w ujęciu Michaela Argyle’a – są zbiorem takich umiejętności, od których zależy możliwość adekwatnej reakcji na daną sytuację społeczną. Według autora za powstanie i rozwój kompetencji społecznych odpowiedzialne są określone zdolności, niezbędne do przetwarzania informacji behawioralnych, czyli inteligencja społeczna. Za pomocą kompetencji społecznych zorientować się można, jaką strategię zastosować, aby zrealizować własne cele. Autor wymienia następujące umiejętności społeczne:

- nagradzanie, jako umiejętność udzielania wzmocnień społecznych, wpływających na podniesienie atrakcyjności oraz umożliwiających wywieranie większego wpływu na osobę/ucznia;
- empatię;
- asertywność – kluczowa umiejętność społeczna, rozumiana jako umiejętność obrony własnych praw bez okazywania agresji;
- komunikację werbalną i niewerbalną;
- budowanie autorytetu i umiejętność rozwiązywania konfliktów oraz problemów;
- umiejętność korzystnej autoprezentacji – szczególnie w warunkach zawodowych, określaną też jako umiejętność radzenia sobie w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Zdaniem M. Argyle’a, umiejętności społeczne stanowią swoiste wzorce zachowań społecznych, które sprawiają, że jednostki są kompetentne społecznie, czyli zdolne do wywierania pożądanego wpływu na innych (M. Argyle, 2002, s. 105-117).

Do kompetencji społecznych wliczono także **empatię i asertywność** – dwie niesamowicie istotne w pracy nauczyciela umiejętności. Asertywność dość często kojarzy się z umiejętnością mówienia „nie”. Etymologia tego pojęcia – jak podaje Maria Oleś – wywodzi się od łacińskiego słowa *assertio*, co oznaczało wyzwolenie. Człowieka asertywnego można traktować zatem jako kogoś, kto wyzwolił się z zależności od innych oraz od własnego lęku, zagubienia, agresji w relacjach. W sposób najbardziej ogólny asertywność pojmowana jest jako umiejętność wyrażania siebie (własnych uczuć, opinii, potrzeb, pragnień, prawa) w kontaktach z innymi ludźmi w sposób uczciwy, bezpośredni, stanowczy oraz respektujący drugą osobę (M. Oleś, 1998, s. 13). Nauczyciele są osobami, które przez długi okres czasu przekazują uczniowi swoją własną postawą, wiedzę i umiejętności dotyczące funkcjonowania społecznego. Uczeń

obserwując sposób komunikowania się nauczyciela i rodziców – najprawdopodobniej włączy go do swego życiowego scenariusza. Ma tym samym szansę przejąć i uzewnętrznić asertywny sposób zachowania, jeśli będzie miał ku temu sposobność. Przyjęcie postawy asertywnej umożliwia jednostce bycie sobą – bez towarzyszącego jej lęku i poczucia winy. Umożliwia akceptowanie własnej osoby, swoich emocji, wyrażanie uczuć, wypowiedanie opinii, nawiązywanie i utrzymywanie satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi. Pozwala na jednoczesne zachowanie szacunku do własnej osoby i respektowanie praw innych ludzi. Asertywność z pewnością nie jest strategią, która pomaga postawić na swoim. Podkreśla raczej to, iż można zapanować nad swoim zachowaniem i decydować o swoim postępowaniu (D. Zając, 2018, s. 15-17). Asertywny nauczyciel ma zatem życzliwy stosunek do siebie, do kolegów z pracy, do uczniów i do świata. Dostrzega swoje możliwości – akceptując zarazem własne ograniczenia. Konstruktywnie kieruje swoimi uczuciami, co oznacza, że jest ich świadomy i panuje nad sposobem, w jaki je wyraża. Jest pewny siebie i ma poczucie własnej wartości. Swoją postawą modeluje zachowania uczniów – kształtuje ich stosunek do świata i samych siebie (A. Konik, pobrano z: <http://www.profesor.pl/publikacja,14325,Artykuly,Czy-nauczycielom-potrzebna-jest-asertywnosc>, data dostępu: 01.03.2019).

Empatia – rozpatrywana w wielu aspektach – utożsamiana ze współodczuwaniem, opiera się na wyobrażaniu sobie sytuacji, jaką przeżywa drugi człowiek oraz na doświadczaniu jego przeżyć (A. Lewicka, 2006, s. 10). Dobry wychowawca to ten, który pobudza rozwojową aktywność swoich uczniów, a jedną z jego cech jest między innymi właśnie empatia. Stanowi ona niezbędne nauczycielowi narzędzie pracy, warunkujące zrozumienie uczniów, które polega na właściwym – adekwatnym odbieraniu, okazywaniu i interpretowaniu uczuć wychowanków. Dlatego też wskazano w niniejszej pracy na empatię, jako niezbędną nauczycielowi umiejętność (A. Lewicka, 2006, s. 78).

Osoby empatyczne posiadają niezwykle czujny i reaktywny układ nerwowy oraz niesamowitą wrażliwość. Wchłaniają z zewnątrz zarówno pozytywne, jak i negatywne bodźce, dlatego też tak ważne jest rozwijanie umiejętności dobierania strategii, adekwatnych do konkretnych sytuacji. Judith Orloff (2020, s. 189) – psychiatra kliniczny podkreśla, że osoby empatyczne: *są twórcami, wynalazcami, wizjonerami, artystami i ludźmi, którzy przede wszystkim czują*. Autorka uważa, że empatyczne jednostki w odpowiednim miejscu pracy po

prostu rozkwitają. Czy przestrzeń edukacyjna jest odpowiednia dla ludzi empatycznych? (J. Orloff, 2020, s. 11 i 190).

Nauczyciel przebywając z uczniami, staje się dla nich wzorcem osobowym. Dlatego też kompetencje społeczne – bogate ilościowo i zróżnicowane – są bardzo ważne w pracy z młodymi ludźmi. Instytucje oświatowo-wychowawcze są miejscem, w którym podopieczni uczą się życia w społeczności i nawiązywania pozytywnych relacji. Uczą się komunikować z drugim człowiekiem. **Kompetencje komunikacyjne** również zaliczono do tych, na które należy zwrócić uwagę szczególną w pracy nauczyciela. Termin „komunikacja” oznacza porozumiewanie się, przekazywanie myśli, przekazywanie wiadomości. Komunikowanie się jest podstawą interakcji mającej swoją ciągłość i trwającej w określonym czasie. Ma charakter sprzężenia zwrotnego polegającego na wzajemnej wymianie informacji przez partnerów interakcji. Dość mocno akcentuje się więc społeczny charakter komunikacji. Bez kontaktów interpersonalnych trudno wyobrazić sobie życia społecznego. Komunikowanie się na linii nauczyciel-uczeń jest nierozłącznym elementem wychowania i nauczania w szkole (A. Szejnberg, 2004, s. 86).

Kompetencje komunikacyjne to kluczowe umiejętności czy cechy, wiedza, które powinien posiadać współczesny nauczyciel. Funkcjonowanie na płaszczyźnie szkolnej to proces nieustannego komunikowania się, na który składają się trzy zasadnicze komponenty, a mianowicie: nadawca, odbiorca i sam komunikat. Wszelkie relacje – również w szkole – opierają się na komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Zatem kompetencje komunikacyjne to umiejętność wykorzystywanie języka wypowiedzianego, znajomość swojego ciała pod kątem prezentowanych gestów i mimiki twarzy, to także wiedza na temat procesu komunikowania się oraz umiejętność aktywnego słuchania – a w konsekwencji nadawania komunikatów oraz ich odbierania. W procesie edukacyjnym bardzo ważne jest to, aby komunikat dotarł do odbiorcy i był przez niego właściwie zrozumiany. Nauczanie, to coś w rodzaju partnerskiego dialogu, w którym zmieniają się role nadawcy i odbiorcy. Tworzy się wówczas specyficzny klimat komunikacji interpersonalnej, która zakłada uznawanie oczekiwań, pragnień i potrzeb partnera interakcji. Komunikacja oparta na takich zasadach umożliwia osiągnięcie celu dydaktyczno-wychowawczego (L. Pawelec, H. Pawelec, 2014, s. 217).

Kompetencje komunikacyjne powinny być oceniane w oparciu o spostrzeżenia, jakich ludzie dokonują na podstawie zachowań w konkretnych sytuacjach (a takich w przestrzeni szkolnej nie brakuje) i efektów procesu komunikacji. Aby zatem być postrzeganym jako osoba

komunikująca się w sposób skuteczny i kompetentny, należy być odpowiednio zmotywowanym oraz posiadać adekwatne umiejętności i wiedzę w tym zakresie. Ten model kompetencji wskazuje, że proces „dobrego” komunikowania się zależy od motywacji, od wiedzy, od zdolności zaangażowanych w niego jednostek oraz kontekstu interakcji (S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, 2007, s. 22). Efektywna – profesjonalna komunikacja, to taki sposób identyfikowania się z innymi ludźmi oraz nawiązywania z nimi relacji, który stwarza możliwość wywierania wpływu na partnera interakcji. W procesie dydaktyczno-wychowawczym ma to fundamentalne znaczenie. Zdolność ta wpływa na wykorzystanie potencjału osobowego, co w efekcie prowadzi do profesjonalizmu zawodowego, szczególnie w tych profesjach, które opierają się na pracy z drugim człowiekiem. Pozwala w możliwie maksymalnym stopniu wykorzystać posiadane umiejętności, predyspozycje i talenty (J.C. Maxwell, 2011, s. 19-26). Od przebiegu procesu komunikacji zależy jakość wszystkich niemalże kontaktów, które opierają się na wymianie informacji pomiędzy jej uczestnikami. W przestrzeni szkolnej mogą mieć one charakter konsultacji, spotkań indywidualnych, czy też określonych działań o charakterze edukacyjnym, wychowawczym lub terapeutycznym (K. Nanowska, 2018, s. 148).

Specjaliści korzystają z różnych kanałów, którymi przekazują sobie wzajemnie informacje. Czynią to świadomie lub całkowicie bez użycia świadomości. Najbardziej kojarzonym jest oczywiście kanał komunikacji werbalnej, czyli słownej. Ponadto duże znaczenie przypisuje się kanałowi wokalnemu, czyli intonacji, barwie, wysokości i natężeniu głosu, sposobie tak zwanego logicznego akcentowania. Warto zaznaczyć, iż poprzez muzykę i śpiew łatwiej jest dotrzeć do młodych – często zagubionych ludzi. Specjaliści akcentują wagę kanału kontaktu wzrokowego, czyli sposobu patrzenia, wymiany spojrzeń – których rodzaj i długość są znaczącym elementem procesu komunikowania. Z tym kanałem koreluje kanał mimiki twarzy, czyli możliwości przekazywania pewnych obiektywnych informacji, czy stanów psychicznych nadawcy komunikatu. Następnie kanał gestykulacji i ruchów rąk, dłoni, palców, nóg, stóp, głowy i korpusu w przestrzeni szkolnej; kanał wyglądu fizycznego uczestnika interakcji, czyli stylu w ubiorze, czesaniu, makijażu i ogólnej ekspozycji wizualnej. Ważnym kanałem komunikacyjnym jest także postawa i pozycja ciała podczas rozmowy, sposób siedzenia, czy chodzenia. Przy tym kanale istotny jest stopień otwartości oraz poziom napięcia. Zwraca się także uwagę na kanał dystansu fizycznego między rozmówcami, czyli określona odległość utrzymywana podczas rozmowy, co może świadczyć o wzajemnych postawach oraz poziomie

sympatii, a także kanał dźwięków para lingwistycznych, które często też zakłócają wypowiedzi – na przykład westchnienia, przydźwięki, czy śmiech. Mało identyfikowany jest tak zwany kanał organizacji i wyglądu otoczenia określonej interakcji, czyli architektura i wyposażenie wnętrza (skala osobista) oraz komunikowania poprzez architekturę i urbanistykę (skala publiczna). Wszystkie z wymienianych przez specjalistów kanałów sprawdzają się w przestrzeni szkolnej. Potrzeba zatem ambitnych pedagogów, którzy otwarci będą na ciągłe doskonalenie i podnoszenie swoich kompetencji komunikacyjnych (M. Argyle, 2002, s. 40-55, 75).

W aktywności zawodowej nauczycieli kompetencje społeczne odgrywają rolę kluczową. Stanowią one pewien zasób osobisty – indywidualny, który determinuje efektywne oddziaływania wychowawcze. Efektywność, jaką gwarantuje wykorzystanie w pracy zawodowej własnego potencjału, przejawiać się może na różne sposoby. Może to być umiejętność budowania więzi, podtrzymywania relacji interpersonalnych, adekwatność prezentowanych postaw i zachowań w odniesieniu do konkretnych sytuacji, czy też umiejętność przekazywania wychowankom wzorców postępowania, które są społecznie akceptowane. Problematyka kształtowania kompetencji społecznych – zajmująca ważne miejsce w programach kształcenia przyszłych nauczycieli – powinna być zatem ważnym wyzwaniem badawczym. Sam poziom kompetencji społecznych studentów kończących kierunki nauczycielskie, nadal budzi wiele wątpliwości (J. Wierzejska, 2015, s. 37-38).

Kompetencje określane mianem emocjonalno-społecznych oraz komunikacyjnych, w skład których wchodzi między innymi zdolność wywierania wpływu społecznego, umiejętność pracy w zespole, umiejętność negocjacji, szeroko rozumiane umiejętności komunikacyjne, a także empatia, mają duży wpływ na ponadprzeciętne wykonanie pracy zawodowej. Ponadto zdolności i umiejętności komunikacyjne są istotnym elementem i wyznacznikiem skuteczności pracy nauczycieli oraz osiągania przez nich zawodowego statusu i sukcesu (B.H. Spitzberg, W.W. Cupach, 2002. s. 564–611).

3.1.2. Kompetencje osobiste

Termin *kompetencje osobiste* oznacza na ogół wszelkie umiejętności niezbędne do konstruktywnego i efektywnego zarządzania oraz współbrzmienia ze samym sobą. Pomagają one osiągnąć przede wszystkim zamierzony cel zawodowy. Wpływają także na efektywność i szeroko pojmowany rozwój pracownika. Kompetencje osobiste to pewne instrumenty,

wpływające na rozwój ludzkiego potencjału. Są podstawowym elementem inteligencji emocjonalnej. Wiążą się z umiejętnością rozpoznawania własnych uczuć i radzeniem sobie z nimi. W przestrzeni zawodowej umiejętność ta jest niezmiernie przydatna (J. Kukian, 2010).

Kompetencje osobiste definiowane są jako zdolność do autorefleksji, zdolność skutecznego zarządzania czasem, własnym uczeniem się, karierą zawodową i pozyskiwanymi informacjami. To także umiejętność konstruktywnej współpracy z innymi ludźmi – bardzo cenna w szkolnych realiach. Kompetencje te obejmują także zdolność radzenia sobie w sytuacjach trudnych, zarządzanie konfliktem, dbanie o jakość swojego życia i swój dobrostan oraz wspieranie samopoczucia fizycznego i emocjonalnego. W ich obrębie mieści się także empatia, o której była mowa w poprzednich rozdziałach. Trudno niekiedy postawić granicę pomiędzy niektórymi rodzajami kompetencji kluczowych, ponieważ wszystkie one służą rozwojowi jednostki i do niej też się odnoszą (M. Górowska-Fells, B. Płatos, A. Rybińska, 2018, s. 127).

Kompetencje osobiste to także umiejętność radzenia sobie z niepewnością i złożonością oraz zdolność do prowadzenia prozdrowotnego trybu życia – zorientowanego na przyszłość. To nic innego, jak dbanie o siebie – również w przestrzeni zawodowej. Dawanie sobie wytchnienia i należnego dobrego samopoczucia. Mechanizmy działania kompetencji osobistych bez wątpienia przydatne są zarówno w pracy zawodowej, jak i w życiu osobistym (L. Budkowska, P. Poszytek, 2018, s. 474).

Ważnymi elementami kompetencji osobistych są także samoświadomość i samoregulacja, które wpływają na odporność psychiczną – tak ważną w zawodzie nauczycielskim – oraz motywowanie samego siebie do podejmowania różnych aktywności (J. Kukian, 2010).

Problematykę samoświadomości zalicza się do dość skomplikowanych problemów naukowych. Interesują się nią zarówno teoretycy, jak i praktycy – badacze różnych dziedzin naukowych. Prowadzone badania empiryczne w tym obszarze, nie do końca zaowocowały oczekiwanymi szczegółowymi wynikami. Wciąż jeszcze wiele pytań pozostaje bez konstruktywnych odpowiedzi. Samoświadomość odgrywa znaczącą rolę w psychofizycznym funkcjonowaniu człowieka, wpływa na jego nastrój, samopoczucie i dobrostan. Prowokuje niemalże jednostkę do stawiania się przedmiotem własnej uwagi. Poczucie wewnętrznej spójności i własnej wartości często jest rezultatem przebiegających w oparciu o samoświadomość procesów przechwytywania i integrowania wiadomości na swój własny temat. Na samoświadomość składają się także: poprawna samoocena, świadomość emocjonalna i wiara w siebie. Świadomość

emocjonalna to zdolność identyfikowania wpływu emocji na funkcjonowanie człowieka – tak w życiu osobistym, jak i zawodowym. Wiąże się także z procesem podejmowania ważnych decyzji. Jednostki w życiu codziennym umiejętnie wykorzystują ten rodzaj kompetencji wtedy, kiedy są w stanie uczyć się na własnych błędach, zdobywać życiowe doświadczenia, wyciągać wnioski, oraz tak postępować, aby maksymalnie wykorzystywać swoje zalety, natomiast wady traktować z dystansem i poczuciem humoru (A. Pilarska, 2010, s. 183-184). Samoświadomość daje możliwość sprawniejszego funkcjonowania – zarówno na płaszczyźnie osobistej, jak i zawodowej. Jest kluczem do wykorzystania w sposób maksymalny ludzkiego potencjału i zapewnienia osobistego szczęścia. „Zdefiniowanie” samego siebie pozwala także na lepsze budowanie relacji z innymi (A. Klosowska, 2020, s. 24-25).

Kolejny element kompetencji osobistych – samoregulacja, jest zdolnością człowieka do równoważenia codziennych doświadczeń oraz umiejętnością powrotu do stanu odprężenia i spokoju w sytuacjach, gdy dzieje się coś stresującego. To nic innego, jak radzenie sobie z impulsami i negatywnymi uczuciami. Mózg człowieka dysponuje naturalnymi funkcjami, które umożliwiają regulowanie pobudzenia, którego doświadczą. Czasem jednak człowiek potrzebuje dodatkowych bodźców, aby wspomóc procesy zachodzące w mózgu. Jednostka jest zatem w stanie zaakceptować ryzyko wiążące się z podejmowanymi decyzjami. Potrafi także elastycznie przystosować się do zmian, jakie zachodzą po podjęciu tych decyzji (A. Król, 2019).

Nie istnieje jednoznaczna definicja motywacji. W psychologii funkcjonuje wiele różnych teoretycznych ujęć tego pojęcia. Motywacja jest skomplikowanym procesem, a jego złożoność wynika z tego, że potrzeby poszczególnych ludzi różnią się od siebie. W miarę upływu czasu mogą się one jeszcze dodatkowo zmieniać. Ludzie posiadają także odmienne sposoby przekształcania potrzeb w działanie, które nie zawsze cechuje się konsekwencją. Motywy tego działania także mogą się zmieniać. Zaspokojenie potrzeb – lub niezaspokojenie – może wywoływać u jednostek różne reakcje. Zatem motywowanie to określenie wszystkich procesów zaangażowanych w inicjowanie, ukierunkowywanie i utrzymywanie psychicznych i fizycznych aktywności człowieka (J. Sikora, 2000, s. 23). Motywacja jak twierdzi Abraham Maslow (2004, s. 32), to *uczucie pragnienia, potrzeby, tęsknoty, chęci lub braku*.

Zagadnienia związane z motywacją do pracy są bardzo ważne nie tylko w odniesieniu do nauczyciela. Istotne są także dla współpracowników, dla nadzoru pedagogicznego, a także rodziców i samych uczniów. Motywacja do pracy jest procesem złożonym, a jego efekty

końcowe warunkują wiele czynników. Aby osiąść umiejętność prawidłowego kierowania procesem motywacji należy poznać czynniki, które determinują ten proces, ponieważ poszukanie w sobie motywacji i wizji własnego rozwoju jest obowiązkiem każdego. Jak twierdzi profesor nauk ekonomicznych motywację można pobudzać różnymi sposobami. Można uruchomić motywację negatywną (ujemną) lub pozytywną (dodatnią). Zdaniem profesora negatywna motywacja opiera się na obawie i na lęku. Pobudza ona do pracy poprzez pojawiające się poczucie zagrożenia – np. otrzymaniem nagany, czy mniejszym uznaniem z tytułu źle wykonanej pracy. Natomiast pozytywna motywacja – to stwarzanie pracownikowi/nauczycielowi perspektyw na urzeczywistnienie jego celów w oparciu o spełniania oczekiwań pracodawcy. Obydwa rodzaje motywacji sprawdzają się w przestrzeni szkolnej (J. Penc, 1998, s. 141).

Wyróżniono także tak zwaną motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Zgodnie z założeniem Elliota Aronsona motywacja wewnętrzna związana jest z zaangażowaniem się w konkretne działania. Sprawia to człowiekowi niezwykłą przyjemność lub też rozbudza jego zainteresowania. W przypadku motywacji zewnętrznej – związanej często z naciskiem i przymusem – tak nie jest. Motywacja zewnętrzna niestety dość często osłabia motywację wewnętrzną. Związane jest to z działaniem dla uzyskania nagrody, nie zaś dla przyjemności. Niestety powoduje to utratę zainteresowań czynnością, która dotychczas sprawiała jednostce przyjemność. Kształtowanie motywacji jest procesem złożonym. Wiąże się to z tym, że zadania zbyt łatwe mogą generować nudę i w rezultacie obniżenie motywacji. Zbyt trudne z kolei mogą prowadzić do zniechęcenia, braku wiary we własne możliwości i w efekcie również spadek natężenia motywacji. Warto jednak nad motywacją pracować (E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, 1997, s. 235).

Kompetencje osobiste – złożone i trudne do dookreślenia – są niezbędne w pracy zawodowej nauczycieli. Poszczególne jej komponenty przenikają się wzajemnie, tworząc paletę pewnych regulatorów, niezbędnych w prawidłowym funkcjonowaniu.

3.1.3. Kompetencje fachowe i metodyczne

Kompetencje oznaczają zarówno zdolność pracownika – w tym przypadku nauczyciela – do wykonywania określonej pracy, która potwierdzona jest stosownymi dokumentami (np. dyplomami ukończenia studiów, udokumentowanym stażem pracy, certyfikatami konkretnych szkoleń), jak i umiejętności oraz sprawności, których jednostka może dowieść, wykonując

prawidłowo powierzone mu obowiązki i zadania. Rzetelne wywiązywanie się z powierzanych pracownikowi obowiązków – bycie biegłym w tym, co się robi – określane jest mianem „fachowości” (Z. Pawlak, 2003, s. 138).

Kompetencje fachowe, rozumiane są na ogół jako wiedza i umiejętności zawodowe, oraz umiejętności i predyspozycje kierownicze. Wynikają one z przydzielonych pracownikom do wykonania określonych czynności zawodowych, oraz z uprawnień związanych z konkretną profesją (T. Daigeler, F. Holzl, N. Raslan, 2012, s. 9-12).

Kompetencje fachowe – pracownicze, to wszystkie cechy osobowości pracownika, które przydatne są podczas wykonywania obowiązków zawodowych. Zalicza się do nich: wiedzę, umiejętności, postawy, wartości oraz zdolności intelektualne. Pewną przydatność pracownika do wykonywania określonej przydziałem czynności pracy, określić można używając trzech atrybutów: umiejętności, zdolności intelektualnych i postaw, które powinny zapewnić realizację funkcji kompetencji pracowniczych. Do nich z kolei zaliczyć można: wprawę w działaniu, koncentrację oraz rozwiązywanie problemów w sposób twórczy i kreatywny (M. Jabłoński, 2009, s. 83-84).

Uznano zatem, iż ważne są także te kompetencje nauczyciela, które związane są z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Zaliczono je do kompetencji fachowych, związanych z wykonywaniem konkretnych czynności i powinności zawodowych.

Termin „specjalne potrzeby edukacyjne” wprowadziła Mary Warnock, która zaproponowała przejście z medycznej kategoryzacji uczniów i deficytów diagnozowanych u nich – na język bardziej funkcjonalny i zrozumiały, odnoszący się do społecznego rozumienia potrzeb tych uczniów (L. Zaremba, 2014, s. 15). Marta Bogdanowicz określa specjalne potrzeby edukacyjne jako te, które odnoszą się do grupy uczniów, która nie może podobać wymaganiom obowiązującego programu edukacyjnego. Według profesor Bogdanowicz – mają oni znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Co prawda są oni w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują specjalistycznej pomocy pedagogicznej. Potrzebują indywidualnego programu wychowania i nauczania oraz odpowiednich metod, które dostosowane będą do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń. Powinni ponadto zostać objęci specjalistyczną i kompetentną opieką, uwzględniającą odmienne rozwiązania organizacyjne (M. Bogdanowicz, 1995, s. 216). Polski system oświatowy gwarantuje równy dostęp do edukacji młodzieży, bez względu na występujące wśród nich różnice, które związane są z pewnymi ograniczeniami. Prawo to daje

szansę osobowego rozwoju takiego ucznia – nabywanie wiedzy i umiejętności oraz kształtowanie różnych kompetencji społecznych, umożliwiających sprawne jego funkcjonowanie w społeczeństwie (K. Sochacka, 2012, s. 15). Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, bywa jednak dla szkoły ogólnodostępnej prawdziwym pedagogicznym wyzwaniem. Do jego możliwości bowiem – uwarunkowanych zdiagnozowanymi dysfunkcjami lub określoną sytuacją społeczną – dostosowuje się indywidualne formy i metody pracy oraz rodzaj zajęć. Codzienna praca z uczniem posiadającym orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego lub też opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, wymaga od nauczycieli odpowiedniego przygotowania i stosownych kompetencji (M. Łoskot, 2012, s. 16). Nauczyciele niezupełnie przygotowani są do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, a jeżeli już są – to w niewielkim stopniu. Wcześniejsze doświadczenia i praktyka wskazują, iż nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami było tylko i wyłącznie domeną specjalistów – stanowią dodatkową barierę. W nowej sytuacji, kiedy nauczyciel jest odpowiedzialny za wszystkich uczniów, powinien szukać pomocy i być gotowym przyznać się do własnych profesjonalnych ograniczeń. Nauczyciel jest znaczącą dla ucznia osobą. Uznanie istotności poziomu kwalifikacji kadry nauczycielskiej w procesie wychowania i kształcenia, wydaje się być oczywiste. Większego znaczenia nabiera ono w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wspieranie uczniów – oprócz wiedzy merytorycznej – wymaga bowiem od nauczycieli opanowania szeregu umiejętności psychospołecznych i stosownych kompetencji (K. Leśniewska, E. Puchała, 2019, s.24).

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w *sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591) – nakreślono szereg zadań nauczyciela w związku z powyższym. Należą do nich rozpoznawanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych; określanie ich predyspozycji, mocnych stron, zainteresowań i uzdolnień; rozpoznawanie przyczyn edukacyjnych niepowodzeń oraz wszelkich trudności w funkcjonowaniu uczniów, podejmowanie działań, które sprzyjać powinny rozwojowi kompetencji oraz potencjału uczniów, podnoszeniu efektywności uczenia się oraz poprawy ogólnego ich funkcjonowania. Do zadań nauczyciela należy także współpraca z poradnią w procesie diagnostycznym, między innymi w zakresie

oceny funkcjonowania uczniów oraz wspomaganie ich w wyborze dalszego kierunku kształcenia i zawodu (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591; z 2018 r., poz. 1647 oraz z 2019 r., poz. 323).

Bycie kompetentnym nauczycielem na tej płaszczyźnie jest niezmiernie istotne z uwagi na konieczność udzielenia pomocy i wsparcia tym, którzy w jakiś sposób już zostali doświadczeni przez los. Żadna, nawet najlepsza ustawa, czy rozporządzenie nie zastąpi ludzkiego serca i właściwych działań wspierających (A. Piekarska, 2011, s. 7). Nauczyciel pracuje na „żywym materiale”. Dlatego też powinien zdawać sobie sprawę ze swojej służebnej roli, jaką pełni wobec uczniów niepełnosprawnych, posiadających różne deficyty, uczniów z wysokim potencjałem, czy zagrożonych niedostosowaniem społecznym, których w ogólnodostępnej szkole ponadgimnazjalnej, pojawia się coraz więcej. Każdemu z tych uczniów winna być zapewniona pomoc i taka edukacja, która przyniesie mu jak najwięcej rozwojowych korzyści (M. Łoskot, 2017, s. 16).

Fachową pomoc uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi gwarantuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w *sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2017 r., poz. 1591). W rozporządzeniu określono między innymi to, na czym polega udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowankom, oraz do kogo jest ona adresowana. Dookreślono, kto i w jaki sposób udziela tejże pomocy, określa warunki organizacji klas terapeutycznych oraz indywidualnej ścieżki nauczania (w przypadku uczniów potrzebujących takiej formy wsparcia). W rozporządzeniu nakreślone są zadania pedagoga, psychologa, logopedy pracujących w różnych placówkach oraz zadania doradcy zawodowego oraz terapeuty pedagogicznego. Dokument ten zawiera także sygnałne informacje dotyczące opracowywania przez nauczycieli Indywidualnych Programów Edukacyjno-Terapeutycznych (IPET). Dokładniejsze regulacje na ten temat zawarto w rozporządzeniu dotyczącym warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych oraz niedostosowanych społecznie. Realizacja poszczególnych założeń i wypełnianie obowiązków nauczycieli względem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zawartych w rozporządzeniu, wymaga właśnie precyzji i fachowości, ponieważ podmiotem tych oddziaływań jest młody człowiek. Zgodnie z zapisami zawartymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. w *sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach,*

szkołach i placówkach (Dz. U. z 2019 r., poz. 323) – w szkołach udzielana jest pomoc psychologiczno-pedagogiczna w trakcie pracy bieżącej z konkretnym uczniem (lub dorosłym w branżowej szkole II stopnia prowadzącej kształcenie w formie stacjonarnej lub zaocznej i szkole policealnej prowadzącej kształcenie w formie stacjonarnej oraz słuchaczem w przypadku szkoły branżowej), poprzez zintegrowane działania – zarówno nauczycieli, jak i specjalistów. Ponadto zajęcia związane z wyborem dalszego kierunku kształcenia i zawodu, uzupełniane są działaniami szkoły w zakresie doradztwa zawodowego.

Specyficzne warunki w jakich przyszło uczniom zdobywać wiedzę, a nauczycielom realizować proces kształcenia w okresie pandemii, dopasowanie się do realiów nauczania na odległość z wykorzystaniem różnych proponowanych metod kształcenia – było sprawdzianem ich kompetencji na wielu płaszczyznach. Już sam dobór metod nauczania online nie jest prosty. Bogaty asortyment metod i form pracy z uczniem – szczególnie tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – jest wprost proporcjonalny do różnorodnych sytuacji edukacyjnych. Umiejętne wykorzystanie ich wymaga kompetencji, kreatywności i zaangażowania nauczycieli „nowej szkoły”. Wielu uczniów nie poradziło sobie z izolacją i nauczaniem na odległość, a co za tym idzie – nie przyswoiło wiedzy w wymaganym stopniu na danym szczeblu edukacji. Ministerstwo Edukacji i Nauki kierując się dobrem ucznia – zaproponowało między innymi dodatkowe zajęcia wspomagające dla uczniów, celem opanowania i utrwalania wiadomości i umiejętności z wybranych edukacyjnych obowiązkowych zajęć w zakresie kształcenia ogólnego. Zapis w Rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji i Nauki z dnia 28 maja 2021 r. w *sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*, gwarantuje także dodatkowe zajęcia wspomagające z języka mniejszości narodowej, języka mniejszości etnicznej i języka regionalnego. Zajęcia te powinny być prowadzone w bezpośrednim kontakcie z uczniami tylko i wyłącznie w trybie kształcenia stacjonarnego z zachowaniem wymaganej liczby uczniów w grupie oddziałowej, międzyoddziałowej lub grupie międzyklasowej (Dz. U. z 2021 r., poz. 983).

Szkoła jako instytucja realizuje szereg funkcji, a każda z nich ukierunkowana jest na dobro ucznia. Przeciętny uczeń spędza w szkole średnio od 5 do 8 godzin dziennie. W tym czasie należy zabezpieczyć mu możliwość zaspokojenia wszelkich jego potrzeb. Szczególną uwagę zwraca się na funkcję edukacyjną szkoły, na profilaktykę, opiekę i na funkcję diagnostyczną. Nie można jednak pominąć bardzo ważnej – wychowawczej roli szkoły. Do kompetencji fachowych

zaliczyć zatem należy także **wychowawcze kompetencje** nauczycieli (I. Jundziłł, 1993, s. 790, 792, 794).

Wychowanie jest jednym z podstawowych pojęć w pedagogice. Obejmuje wszystko to, co dotyczy stosunku wychowawczego pomiędzy nauczycielem a uczniem, co z kolei prowadzić powinno do pożądaných w założeniu poznawczo-instrumentalnych i motywacyjno-emocjonalnych zmian w wychowanku. Wychowawcze oddziaływania polegają na kształtowaniu stosunku wychowanka do świata zewnętrznego i do niego samego, na kształtowaniu jego przekonań i postaw, a także systemu wartości i celu życia. To wspieranie wychowanka i pobudzanie go do działania (W. Okoń, 2009, s. 7-9).

Zmieniająca się rzeczywistość – również edukacyjna – pociąga za sobą zdecydowany wzrost wymagań, jakie stawia się nauczycielom – wychowawcom. Od nauczycieli zaczęto wymagać kompetencji diagnostycznych związanych z poznaniem ucznia/wychowanka i jego środowiska, umiejętności planowania i organizowania różnego rodzaju zajęć, konstruowania i opracowywania planów i programów oraz zdolności przekazywania uczniom wiedzy o wartościach (kompetencje aksjologiczne). Wszystkie te elementy wpisują się w kompetencje nauczyciela/wychowawcy. Należy jednak pamiętać o tym, że aby być dobrym nauczycielem/wychowawcą, nie wystarczy rzetelne wykonywanie tych zadań, wiedza merytoryczna, ani też stosowne dokumenty potwierdzające ukończenie studiów kierunkowych. Aby być wychowawcą, któremu ufają, którego szanują i za którym „podążają” uczniowie, należy mieć określone cechy osobowości. Pewną wiedzę można zdobyć – uzupełnić, pewne umiejętności można ukształtować, natomiast zmiany osobowości dorosłego człowieka i dopasowania jej do wymagań zawodowych – nie można dokonać (A. Róg, 2012, s. 42-44).

Współcześnie wychowanie pojmuje się jako uczestniczenie w rozwoju ucznia – nie zaś modelowanie jego osobowości. Nauczyciel powinien zatem bardziej skupić uwagę na procesie dokonujących się przemian w uczniu, a nie na samym efekcie wychowania oraz jego zgodności z zamierzeniami. Nauczyciel winien przede wszystkim być przewodnikiem po świecie wiedzy i umiejętności, czy też mistrzem, którego uczeń może prześcignąć. Powinien więc posiadać gruntowne przygotowanie zawodowe oraz przygotowanie w sferze jego kompetencji. Wychowawca powinien kierować się prawem dziecka – do bycia dzieckiem. Powinien wykazywać tolerancję do jego niewiedzy i wszelkich jego szkolnych niepowodzeń. Jego

kompetencje powinny być aktualizowane stosownie do wymagań współczesności, poprzez doświadczenie zdobywane w toku zawodowej działalności (W. Gajowczyk, 2019).

Z kompetencjami wychowawczymi wiążą się dość mocno kompetencje psychologiczne, w zakresie których powinny znaleźć się umiejętności diagnozowania, rozwiązywania konfliktów, czy też prowadzenia negocjacji – obok wiedzy o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży na poszczególnych jego etapach (H. Hamer, 1994, s. 36). Każdy nauczyciel jest wychowawcą – bez względu na to, czy fizycznie otrzymał klasę pod wychowawczą opiekę, czy tylko i wyłącznie naucza swojego przedmiotu. Dlatego też uznano kompetencje wychowawcze nauczycieli jako istotne w niniejszym opracowaniu.

Natomiast **kompetencje dydaktyczo-metodyczne** dotyczą warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, a więc metod oraz technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza tych, które aktywizują ucznia, włączają w różne projekty i przedsięwzięcia oraz wdrażają do pracy grupowej. Nauczyciel jest ekspertem i doradcą dydaktycznym. Sama metodyka jest ustandaryzowanym podejściem do rozwiązań problematycznych w wybranym obszarze. Abstrahuje od merytorycznego kontekstu wybranego obszaru i skupia się na metodach realizacji konkretnych zadań (L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, 1999, s. 30).

Charakter pracy nauczyciela, który przejawia się w niepowtarzalności, relacyjności i komunikacyjności, powinien być rozpatrywany w połączeniu z fundamentalnymi zmianami w sferze metod i organizacji nauczania. Metodyka nauczania – jako dział dydaktyki szczegółowej – zajmuje się poszukiwaniem efektywnych sposobów nauczania poprzez analizę celów, treści, metod oraz form organizacyjnych samego procesu kształcenia. Metodyka nauczania sprowadza się do poszukiwania sposobów racjonalnego działania poprzez dokładną analizę treści, a także rozpoznanie metod i środków umożliwiających uczniom ich opanowanie, oparte na bogatym pedagogicznym doświadczeniu. Dokonywanie przez nauczyciela świadomego wyboru konkretnych metod bądź strategii nauczania, dostosowywanie się do sytuacji oraz proponowanie uczniom różnych form aktywności, może świadczyć o jego wysokich kompetencjach w tym obszarze. Zatem o kompetencjach dydaktycznych nauczyciela można mówić wówczas, gdy nauczyciel wie, spośród jakich metod i form nauczania może wybierać, co stanowi o sile lub słabości każdej z nich, jakim celom one służą oraz jak w praktyce się ich używa (G. Petty, 2010, s. 137).

Kompetencje metodyczne nauczyciela powiązać można z kształceniem innowacyjnym. Najbardziej charakterystycznymi cechami takiego kształcenia jest antycypacja i uczestniczenie. Antycypacja wiąże się z przygotowaniem jednostek do możliwych wydarzeń – to prognozowanie, symulacja, tworzenie scenariuszy i modeli. Natomiast uczestniczenie – jako znamienita cecha innowacyjnego kształcenia – oznacza aktywne odgrywanie społecznych ról, co z kolei generuje współdziałanie, komunikowanie się, dialog, wzajemność i zdolność wczuwania się (W. Botkin, M. Elmandrja, M. Malitza, 1982, s. 85). Kształcenie innowacyjne oznacza osiągnięcie lepszych od dotychczasowych wyników dydaktycznych i wychowawczych (A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 166).

Intencjonalne wprowadzanie zmian do procesu dydaktyczno-wychowawczego, który jest organizowany przez nauczycieli, ma na celu jego udoskonalenie i ulepszenie. Takich nauczycieli cechować powinno innowacyjne podejście i działanie. Sami powinni być źródłem twórczego niepokoju oraz ciągłych poszukiwań sposobów docierania do wychowanka. Innowacyjna działalność nauczyciela jest zatem twórczością i kreatywnością, która świadczyć może o wysokich kompetencjach konkretnego nauczyciela (A. Klim-Klimaszewska, 2012, s. 304).

3.1.4. Kompetencje związane z aktywnością i działaniem

Stawiane przed nauczycielami w obecnych czasach wymagania są coraz większe, a wynikają one głównie z dynamiki procesów edukacyjnych i wychowawczych oraz systematycznie postępujących zmian cywilizacyjnych. Nakłada to na instytucje przygotowujące do zawodu nauczyciela, obowiązek kształtowania takich umiejętności i kompetencji, które pozwolą kandydatom do tego zawodu w ich późniejszej pracy na twórczy rozwój, inspirowanie i wdrażanie zmian w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz aktywność i pełne inwencji działanie (A. Hłobił, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/>, data dostępu: 31.01.2021).

Akceleracja rozwoju poznawczego i fizjologicznego młodego człowieka – przy jednoczesnym opóźnieniu dojrzewania społecznego – zwiększa ryzyko sięgania na przykład po substancje psychoaktywne, traktowane jako rozrywka, która zastępuje prawdziwe życiowe wyzwania. Na skutek rozwijającej się cyfryzacji oraz wzrostu udziału mediów w komunikacji interpersonalnej, zmienia też się model relacji. Niosąc pewien ładunek emocjonalny, przenoszą one jednostkę w świat wirtualny. To z kolei pociąga za sobą realne życiowe skutki. Poważne edukacyjne wyzwania wynikają także ze wzrostu wymagań na płaszczyźnie szkolnej

i konieczności planowania własnej kariery w zmieniających się realiach świata pracy. To dość często generuje niepewność, brak wiary we własne możliwości i w efekcie stres. Sprostanie takim sytuacjom wymaga projektowania, wdrażania i zaangażowania systemu profilaktyki o potencjale, który odpowiada bieżącym potrzebom (R. Porzak, 2019, s. 4).

W niniejszym podrozdziale nie sposób pominąć zatem **profilaktyki**, której celem jest uzupełnianie wszelkich braków, powstałych na skutek wychowywania się dziecka w konkretnej rodzinie i społeczności (na przykład rozwojowych, społecznych i wychowawczych). Ten rodzaj „fachowości” zalicza się do kompetencji związanych z aktywnością i działaniem. Wychowawca powinien być „specjalistą” wspomagającym proces rozwojowy swoich podopiecznych, na przykład poprzez realizację założeń szkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego (S. Śliwa, 2018, s. 161).

Profilaktyka zachowań ryzykownych uczniów wymaga przede wszystkim dobrze przygotowanej i świadomej kadry, nakładów finansowych, prawnej infrastruktury, czyli rozporządzeń regulujących określone przedsięwzięcia oraz intelektualnego zaplecza. Wśród pracujących w szkołach z młodzieżą nauczycieli i wśród decydentów istnieje duże zapotrzebowanie na gotowe rozwiązania, opracowane techniki, scenariusze i narzędzia pracy, których zastosowanie zniweluje niepożądane skutki zachowań ryzykownych lub nie doprowadzi do ich zaistnienia. Wielu nauczycieli czy pedagogów z lekceważeniem odnosi się do teoretycznych rozważań dotyczących profilaktyki, oczekując raczej przygotowania praktycznego. Ten niechętny stosunek do teoretycznych podstaw profilaktyki nie jest uzasadniony. Aby móc działać w obszarze profilaktyki, należy posiadać stosowną wiedzę. Tylko wówczas możliwe będzie uznanie nauczycieli za kompetentnych w tej dziedzinie. Poza tym nadal poszukuje się sposobów, za pomocą których w warunkach szkolnych będzie możliwe skuteczne wpłynięcie na postawy uczniów wobec zachowań ryzykownych. Dużą wagę przypisuje się także subiektywnym normom postępowania, które dotyczą tych zachowań. Nie da się osiągnąć sukcesu w działaniach profilaktycznych, jeżeli będzie się wykorzystywać tylko tradycyjne metody podające, w których aktywność uczniów sprowadza się tylko i wyłącznie do biernego słuchania, oglądania i czytania. Wielu specjalistów uważa, że skutecznym „narzędziem” jest interaktywna metodyka prowadzenia zajęć profilaktycznych, która angażuje w działania adresatów tych oddziaływań (K. Ostaszewski, 2019, s. 15-16).

Wszelkie działania nauczycieli związane z zapobieganiem zachowaniom ryzykownym w kategoriach znacznie bardziej wymagających form, czyli edukacji psychospołecznej, edukacji normatywnej, mentoringu, społecznego klimatu szkoły, powinny zmierzać w stronę jakości kontaktu interpersonalnego pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi podmiotami. Zależy to w dużej mierze od przygotowania i kompetencji nauczycieli. Pożądane są zatem różne formy kształcenia przyszłych lub czynnych zawodowo nauczycieli, które pozwolą im doskonalić kompetencje osobiste, rozwijać empatię i umiejętności społeczne (K. Ostaszewski, 2019, s. 20).

Specjalista – profilaktyk powinien zatem rozumieć potrzebę wprowadzania działań prewencyjnych i zapobiegawczych dla dobra całej szkolnej społeczności. Powinien mieć świadomość skuteczności swoich działań oraz ich pozytywnego znaczenia w procesie psychofizycznego rozwoju dzieci i młodzieży (M. Łukawska, 2007, s. 390-399).

Analizując kompetencje nauczycieli do prowadzenia działalności profilaktycznej nie można pominąć resocjalizacji, która także wiąże się z prewencją. Resocjalizacja to proces mający na celu dostosowanie jednostki społecznej do życia w zbiorowości, czyli ponowna jego socjalizacja. Termin *resocjalizacja* odnosi się do wieloaspektowego procesu wychowawczego, którego celem jest kształtowanie konstruktywnych zachowań i postaw społecznie akceptowanych, eliminowanie negatywnych ustosunkowań wobec społeczeństwa oraz wdrażanie do respektowania prawnych i obyczajowych norm. Jest to proces intensyfikowania rozwoju osobowości – przede wszystkim młodego pokolenia. Resocjalizacja – pomimo różnych zastrzeżeń – odnosi się także do szkolnej płaszczyzny (Cz. Czapów. S. Jedlewski, 1971, s. 232). Wszelkie oddziaływania wychowawcze odnoszące się do nieletnich, bardzo często przybierają charakter resocjalizacyjny. Powinny być zatem dobrze przemyślane (W. Waśkiewicz, 2019, s. 275). Justyna Siemionow (2015, s. 133) uważa, że proces resocjalizacji jest wielowymiarowym, celowym i świadomym działaniem wychowawczym, które rozłożone jest w bliżej nieokreślonym czasie. Marek Konopczyński przyjmuje odmienną perspektywę współczesnej resocjalizacji – traktując ten rodzaj działalności jako kreującą zmianę, a nie przymus, czy przemianę jednostki (dobrowolną) pod wpływem terapii. Ukierunkowanie działań na kreowanie pozytywnych wymiarów człowieka i rozwijanie jego potencjału, zamiast korygowania jego nieakceptowanych społecznie zachowań i postaw, co wymaga wdrożenia odmiennych sposobów postępowania metodycznego oraz zróżnicowanych i nowych technik. Resocjalizacja w takim wymiarze, to pozytywna zmiana nieprzystosowanego społecznie

człowieka pod wpływem metodycznie zaplanowanych oddziaływań, które inicjują jego osobowy i społeczny rozwój. Twórcza resocjalizacja stanowi o istocie pomocy psychopedagogicznej oraz nakreśla perspektywę dalszego rozwoju człowieka. Jej efektem – zgodnie z założeniami – powinna być tożsamościowa przemiana jednostki, która oparta jest na identyfikowaniu i rozwijaniu jej potencjałów (M. Konopczyński, 2014, s. 17-23).

W polskich szkołach uczą się uczniowie zagrożeni niedostosowaniem społecznym i niedostosowani społecznie. Zgodnie z założeniami Brunona Hołysta – niedostosowanie społeczne dotyczy dzieci i młodzieży, która prezentuje postawy i zachowania nacechowane objawami świadczącymi o nieprzestrzeganiu przez nich elementarnych zasad postępowania oraz norm społecznych, dotyczących osób w wieku szkolnym (B. Hołyst, 2009, s. 645). Zrozumienie mechanizmów, jakie rządzą procesem wychowania dzieci i młodzieży mającej na etapie szkolnym konflikty z prawem, czy też problemy z przyswajaniem obowiązujących norm społecznych, a także uczniów o zaburzonym systemem wartości i uczniów uzależnionych od substancji psychoaktywnych – znacznie ułatwi proces wychowania i uczyni go zdecydowanie bardziej skutecznym. Kompetentny nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, że w pewnym momencie na drodze życiowej takich uczniów pojawiły się pewne czynniki ryzyka, które przyczyniły się do tego, że nie potrafili oni poradzić sobie z problemami dnia codziennego. Niedostatek materialny, doświadczanie przemocy, niezaspakajane podstawowe potrzeby, łatwy dostęp do alkoholu czy narkotyków, problemy w nauce, wysoka absencja – to tylko niektóre z czynników wpływających na zachowania młodych ludzi, którym potrzebna jest fachowa pomoc kompetentnych osób (R. Jessor, 1991, s. 597-605).

Specjaliści zwracają także uwagę na kompetentne **posługiwanie się językiem obcym** oraz **kompetencje komputerowe i kompetencje** związane z **technologią informacyjną**. W przypadku tych kompetencji można mówić o szczególnym rodzaju aktywności i działania, bez których w nowej rzeczywistości – również edukacyjnej – nie można się obejść (M. Górowska-Fells, B. Płatos, A. Rybińska, 2018, s. 119-122).

Akcesja Polski do Unii Europejskiej w sposób znaczący zmieniła sposób funkcjonowania różnych społecznych przestrzeni. Migracje grup etnicznych oraz coraz częstsze emigracje Polaków spowodowały, że edukacja stała się obszarem działań, których celem jest tolerancja, integracja oraz niwelowanie kulturowych różnic i stereotypów – jako ważne aspekty samego procesu wychowania. Duże znaczenie w pracy polskiej – współczesnej szkoły, mają zatem

postawy pedagogów wobec zagadnień wielokulturowości oraz ich **kompetencje międzykulturowe**. Problemem jednak staje się merytoryczne przygotowanie w tym zakresie (B. Dobrowolska, 2015, s. 9). Termin *kompetencje międzykulturowe* jest rzadko używany, a co za tym idzie – mało znany. Jerzy Nikitorowicz uważa, że kompetencje międzykulturowe, to

(...) zdolność do przyjęcia postawy relatywizmu kulturowego w kontaktach z przedstawicielami innych kultur. Towarzyszy jej umiejętność praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy na temat odmienności kulturowej (J. Nikitorowicz, 2009, s. 508).

Kompetencje międzykulturowe opierają się na znajomości obcych kultur, pewnych psychologicznych uwarunkowaniach różnych interakcji pomiędzy członkami konkretnej społeczności oraz własnej postawie wobec „innych” przedstawicieli społeczeństwa. Już sama chęć znalezienia porozumienia odgrywa znaczącą rolę w utrudnionym procesie komunikacji. Sam proces komunikowania międzykulturowego ma ogromne znaczenie wychowawcze. Istotą ukształtowanych kompetencji międzykulturowych u nauczyciela jest kształtowanie ich u samych uczniów. Wymaga to jednak odpowiedniego przygotowania, sporej wiedzy na ten temat oraz odpowiednich postaw i zachowań samych nauczycieli. Osiągnięcie takiego stanu nazwać można kompetencjami profesjonalnymi (B. Dobrowolska, 2015, s. 61-62).

Kształtowanie wymienionych w niniejszym rozdziale kompetencji nauczyciela jest działaniem pożądanym – ukierunkowanym na szeroko rozumiane dobro uczniów, którzy są podmiotem wszelkich wychowawczych oddziaływań. W kolejnym rozdziale zwrócono uwagę na ich specyfikę funkcjonowania.

4. Specyfika funkcjonowania uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych

Zapoczątkowane w 1998 roku przemiany polityczne i społeczno-gospodarcze, wpłynęły także na polski system oświaty, który przeszedł swoistą rewolucję na wielu płaszczyznach. Zmieniła się mapa szkół, placówek oświatowo-wychowawczych i sama organizacja edukacji. Wprowadzane stopniowo reformy i zmiany w szkolnictwie dotknęły także samych uczniów i odbiły się na specyfice ich funkcjonowania (W. Brzychcy, 2010, s. 171).

4.1. Charakterystyka uczniów szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych

Absolwenci szkół gimnazjalnych i podstawowych to uczniowie, którzy wkroczyli w bardzo piękny, a zarazem trudny etap rozwojowy, który zajmuje szczególne miejsce w życiu każdej jednostki i w całym procesie jej rozwoju. Okres dojrzewania jest etapem przejściowym między harmonią i beztróską okresu dziecięcego – a stabilizacją rozwoju dorosłego człowieka. Przechodzenie z dzieciństwa w dojrzałość jest jednakże skomplikowanym i burzliwym procesem, który trwa wyjątkowo długo (A. Jaczewski, B. Woynarowska, 1982, s. 5). Termin „dojrzewanie” pochodzi od łacińskiego słowa *adolescere*, co w dosłownym tłumaczeniu oznacza „dorosnąć”. Dojrzewanie kojarzone jest zazwyczaj z latami młodzieńczymi, ale jego fizyczne, psychologiczne, emocjonalne, płciowe i kulturowe zaistnienie, rozpocząć się może wcześniej – a zakończyć później. Wiek stanowi zaledwie ogólny, mało precyzyjny wskaźnik dojrzewania. Znaczący problematyki są zgodni co do tego, iż trudno precyzyjnie zdefiniować okres dojrzewania. W literaturze przedmiotu funkcjonują synonimy tego określenia – a mianowicie *faza popokwitaniowa lub wiek młodzieńczy* (E. Łuczak, 2003, s. 29).

W okresie dojrzewania następuje gwałtowny rozwój fizyczny. Główne przeobrażenia w sferze biologicznej obejmują zmiany w narządach płciowych, w wysokości oraz w wadze i przyroście masy mięśniowej. Rozwijają się także sfera poznawcza oraz zwiększa się zdolność do abstrakcyjnego i wielowymiarowego myślenia. Zachodzą istotne zmiany w strukturze mózgu adolescenta. Młody człowiek intensywnie rozwija się w sferze społecznej, przygotowując się do wypełniania różnych życiowych ról. Dojrzewanie uznaje się za okres największych emocjonalnych napięć z uwagi na trudność pogodzenia dojrzałej biologicznie jednostki z koniecznością pozostawania pod opieką dorosłych i zależnością od nich (G. Marshall, 2005, s. 59).

Moment, w którym młody człowiek rozpoczyna swoją nową ścieżkę edukacyjną, stając u progu szkoły średniej jest czasem dalszego pozostawania w procesie burzliwych przemian wewnętrznych, zapoczątkowanych przez naturę. U adolescentów zaobserwować można wyraźne zmiany rozwojowe, które wpływają na sposób postrzegania siebie. Sposób reagowania nastolatków na proces rozwojowy, rzutuje na ich samoocenę w ogromnym stopniu. Wpływa także na ich ogólne funkcjonowanie. Rozwój – szczególnie fizyczny – jest zjawiskiem indywidualnym i skrajnie różnym. Niektóre aspekty przemian związanych z rozwojem, mogą wywołać dyskomfort psychiczny u dorastającej młodzieży – zwłaszcza u tej, która wcześniej nie

została do tego odpowiednio przygotowana. Nie mając wsparcia ze strony bliskich, narażona jest na szereg sytuacji trudnych, z którymi nie może sobie poradzić (J.S. Turner, D.B. Helms, 1999, s. 347).

Z uwagi na to, iż zachowania młodych osób mogą być w okresie dojrzewania nieobliczalne – bardzo często wprowadzające w konsternację – adolescencja nazywana jest okresem „normalnego szaleństwa”. Wszelkie zmiany u adolescenta zachodzą w przyspieszonym tempie. Młody człowiek domaga się niezależności, prywatności i autonomii. W obliczu wszystkich tych zmian bardzo łatwo jest mu się pogubić w szczegółach. Na zachowanie się nastolatka i sposób jego myślenia wpływają dwie siły rozwojowe. Pierwsza z nich dotyczy dążenia do odrębnej tożsamości, czyli do indywidualizacji. Druga z kolei obejmuje zmiany w rozwoju mózgu i zdolność myślenia abstrakcyjnego. Młody człowiek „odkrywa” wówczas powoli samego siebie, kształtuje swoją tożsamość, co wymaga stawiania jasnych granic. Sprawdza się to zarówno w przestrzeni rodzinnej, jak i szkolnej (R.J. MacKenzie, 2017, s. 35 i 43).

Dorastanie zatem stanowi szereg zmian fizycznych i psychicznych, które traktować można jako podłoże społecznych doświadczeń. Dojrzewanie – i wszystko, co jest z tym związane – otwiera przed młodym człowiekiem nowe osobiste i społeczne wyzwania, które przenoszone są na szkolną płaszczyznę. Młodemu, dorastającemu człowiekowi trudno odnaleźć się w wielu sytuacjach. Nierzadko trudno mu zaakceptować samego siebie. Często zachowuje się nieadekwatnie do sytuacji. Jest nieprzewidywalny i trudny w odbiorze przez dorosłych. Anna Freud stwierdziła, iż bycie normalnym w czasie dorastania, jest nienormalne samo przez się. Owa nienormalność wpisana jest niejako w ten etap rozwojowy (R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, 2006, s. 334). Jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym, zależy przede wszystkim od wspierania lub blokowania ich potencjałów rozwojowych. Zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, za podstawę zmian w rozwoju dorastającej młodzieży, przyjmowana jest ich zdolność do rozwoju, uczenia się oraz podejmowania decyzji w oparciu o własne potrzeby i doświadczenia (A. Ilendo-Milewska, A. Wojtach, 2019, s. 154). Adolescenci mają świadomość przynależności do określonego środowiska oraz do własnego w nim miejsca. Poczucie bezpieczeństwa zależy głównie od poczucia zdrowej więzi z grupą rówieśniczą, od adekwatnej samooceny oraz od zdolności do stanowczej odmowy w sytuacji presji ze strony innych. Szkoła jest dla nich miejscem kształtowania nawyków i postaw, a także podejmowania lansowanego

stylu życia. Przychodząc do szkoły uczeń ma prawo oczekiwać przebywania w bezpiecznym środowisku, którego często brakuje mu na co dzień. Tylko w takich warunkach rodzic się może autentycznie zainteresować nauką i satysfakcją ze szkolnych osiągnięć. Tylko w takim środowisku kształtuje się optymalny rozwój osobowy adolescenta. Nauczyciel w szkole ma być wychowawcą wyzwalam, a nie ograniczającym i hamującym (A. Iłendo-Milewska, A. Wojtach, 2019, s. 155-156).

Uczeń w okresie dojrzewania zaczyna powoli się usamodzielniać i wkracza w fazę eksperymentowania. Na ogół nie stroni od wszelkich używek i podejmuje zachowania ryzykowne. Jest również podatny na wpływy środowiska rówieśniczego. Przeżywane osobiste porażki, kłopoty komunikacyjne, brak porozumienia z najbliższym otoczeniem generuje szereg negatywnych zjawisk. Wszystko to sprawia, że wiek dorastania staje się okresem prawdziwego przygnębienia, które wprawia młodych ludzi w szczególnie podatny na depresję stan. Uczniowie pozostają przez jakiś czas z uczuciem pustki oraz utraty swoich marzeń. Pozostają w obliczu braku czegokolwiek pewnego, czym można by je zastąpić. Pustkę tę wypełniają czasowo substytutami kogoś do podziwiania lub adoracji. Gustują w gwiazdach muzyki, w swoich rówieśnikach – stają się także wielbicielami dorosłych autorytetów, w tym także nauczycieli (K. Roczek, 2019, s. 34-35).

Pojęciu dojrzałości nadaje się pewne cząstkowe znaczenie. Dojrzałość jest w pewnym sensie gotowością do wypełniania określonych zadań, czy wymagań – adekwatnych do konkretnego etapu rozwojowego (np. dojrzałość szkolna). Granice czasowe tych ważnych cząstkowych zobowiązań, są wyznaczone na ogół przez systemy prawne, które powinny liczyć się z prawidłowościami rozwoju psychosomatycznego oraz z różnicami indywidualnymi jednostek (M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, 2014, s. 64-66). Zwiększające się doświadczenie społeczne oraz właściwości myślenia uczniów na tym etapie rozwojowym, wpływają na dokonywanie oceny postępowania własnego oraz innych. Jest to konsekwencja kształtowania się postaw i przekonań, które stopniowo przechodzą w postać światopoglądu. Przemiany psychiczne młodych ludzi – tak charakterystyczne dla tego okresu – nadają światopoglądowi specyficzną barwę, wiążącą się często z jego moralnością (B. Harwas-Napierała, J. Trempała, 2014, s. 173-181). W tym okresie u młodzieży krystalizuje się tożsamość i akceptacja własnej płci, kształtuje się autonomia moralna i aktywizacja społeczna. Adolescencja

jest przejściem z dzieciństwa do dorosłości, co jest piękne, ale bywa niekiedy bardzo trudne i bolesne (B. Harwas-Napierała, J. Trempała, 2014, s. 183 i in.).

Szkoła – bardziej niż kiedykolwiek – staje się instytucją umożliwiającą dorastającym zdobywanie wiedzy przydatnej w życiu, wyposażającą w umiejętności potrzebne do efektywnego funkcjonowania w społeczeństwie i wpływającą na ich rozwój. Staje się ona niejako reprezentacją społeczności dorosłych, formuje osobowość, poziom samooceny, oferuje miejsce do wypróbowania dyskusji, idei i strategii decyzyjnych, dąży do ulepszenia interpersonalnych relacji oraz uwrażliwia na potrzeby innych. Pomimo, iż środowisko szkolne oferuje młodzieży sporo wartościowych rozwojowo doświadczeń – wielu nie kończy szkoły. Podatność na negatywne wpływy środowiska rówieśniczego, podejmowane zachowania ryzykowne, wszelkiego rodzaju uzależnienia, pierwsze konflikty z prawem, wczesnie podjęta aktywność seksualna i przede wszystkim brak współpracy ze strony rodziców i ich nieudolność wychowawcza sprawiają, iż młody człowiek błądzi. Rola odpowiednio przygotowanych i kompetentnych w swoim działaniu wychowawców, jest tutaj nieoceniona (J.S. Turner, D.B.Helms, 1999, s. 361-365).

Okres dojrzewania oraz związane z nim zmiany – również na gruncie szkolnym – stał się w ciągu ostatnich lat jednym z ważniejszych problemów społecznych. Główną przyczyną pojawiających się problemów jest zapewne zjawisko akceleracji rozwoju biologicznego. U dzieci obserwuje się szybszy wzrost i pojawianie się cech dojrzewania, niż obserwowano to wiele lat wstecz. Niestety za dojrzewaniem biologicznym nie nadąża dojrzałość psychiczna. Na tej przestrzeni nie chodzi tylko i wyłącznie o cenzurę dorosłości psychicznej, którą narzuca prawodawstwo. Pełnoletniość bowiem rzadko kiedy równoznaczna jest z samowystarczalnością – zarówno emocjonalną, jak i ekonomiczną – oraz odpowiedzialnością, która jest pożądana u dojrzałych osób. Szkolno-klasowy system posługuje się kryterium wieku chronologicznego. W tej samej klasie szkolnej mogą znaleźć się uczniowie dojrzały biologicznie i seksualnie (co również ma ogromne znaczenie) oraz uczniowie bardzo dziecinni, u których proces dojrzewania jeszcze na dobre się nie rozpoczął. Taka konfiguracja niesie ze sobą problemy edukacyjno-wychowawcze – dla nauczycieli, oraz problemy natury egzystencjalnej i tożsamościowej – dla uczniów (Z. Izdebski, A. Jaczewski, 2003, s. 732-733).

Reforma oświatowa wprowadziła do szkół w tym samym czasie absolwentów zarówno gimnazjów, jak i podstawówek. Sytuacją trudną dla wszystkich podmiotów procesu

edukacyjnego stał się nie tylko nierównomiernie rozłożony okres dojrzewania „pierwszaków”, ale i sam fakt „przybycia” uczniów z odmiennych edukacyjnie środowisk. W szkołach – w tych samych klasach, pojawili się zatem uczniowie 14-letni i 15-letni, którzy oczekują fachowej i kompetentnej pomocy w przetrwaniu trudnego okresu dojrzewania oraz wchodzenia w dorosłość ze wszelkimi konsekwencjami. Indywidualizacja procesu nauczania nie powinna być czymś, co budzi zakłopotanie i niechęć. „Nowy” nauczyciel powinien mieć tego świadomość.

Podążanie za osiągnięciem pełnej dojrzałości przez młodego człowieka, niesie ze sobą także wiele zagrożeń, które w sposób szczególny dostrzeżono w postmodernistycznym świecie wolności i dostępności. Dojrzewanie niewątpliwie spełnia fundamentalną rolę w całym procesie rozwojowym i rzutuje na przyszłe dorosłe życie jednostki. Jest niejako łącznikiem transmisji międzypokoleniowej, etapem zdobywania doświadczeń i kwalifikacji zawodowych oraz poszukiwaniem sposobu na osiągnięcie w przyszłości dobrostanu. Ze skupionego na sobie dziecka, połączonego silną więzią z rodzicami – przeobraża się w dorosłego, samodzielnego osobnika. Zrozumienie wszelkich zmian i przeobrażeń dokonujących się u adolescenta jest kluczowe w osiągnięciu powodzenia w procesie jego kształcenia i wychowania. Ważne jest zatem udzielane wsparcie i stała gotowość nauczycieli do „bycia” obok, ponieważ uczniowie – ludzie młodzi:

przy swojej wielkiej kreatywności i zdolnościach nie są w stanie zrozumieć wielu zjawisk, procesów i postaw. Niektóre z nich mogą być dla nich destrukcyjne, demoralizujące, negatywnie wzorujące. Obowiązkiem pedagogów jest je ujawniać – nazywać po imieniu (M.Z. Jędrzejko, A. Szwedzik, 2019, s. 9-10).

Adolescencja jest etapem, podczas którego młody człowiek uczy się kluczowych kompetencji, które decydować mogą o szeroko rozumianej jakości dalszego jego życia. Zmiany, które dokonują się na wielu płaszczyznach to pewnego rodzaju wyzwania i jednocześnie zadania, których realizacja przyczynić się może do sprawnego funkcjonowania na wyższym etapie rozwojowym. Wszelkie doświadczenia wiążą się z możliwością poznania tego, co nowe i intrygujące. Daje to możliwość na zmianę życiowych priorytetów, myślenia i postrzegania oraz sposobów spędzania wolnego czasu. Niestety sprzyja także przeciążeniu informacyjnemu, konsumpcjonizmowi i nowym uzależnieniom oraz trudnościom w nawiązywaniu i podtrzymywaniu właściwych relacji rówieśniczych, co z kolei implikuje deficyt umiejętności wychowawczych u rodziców i nauczycieli. Manifestowana przez adolescenta odmienność czy też

pewność siebie – bywa niejednokrotnie fasadą, za którą kryją się: zagubienie, osamotnienie, lęk, smutek, bezradność, gniew oraz niepewność jutra (W. Poleszak, 2016, s. 6-9).

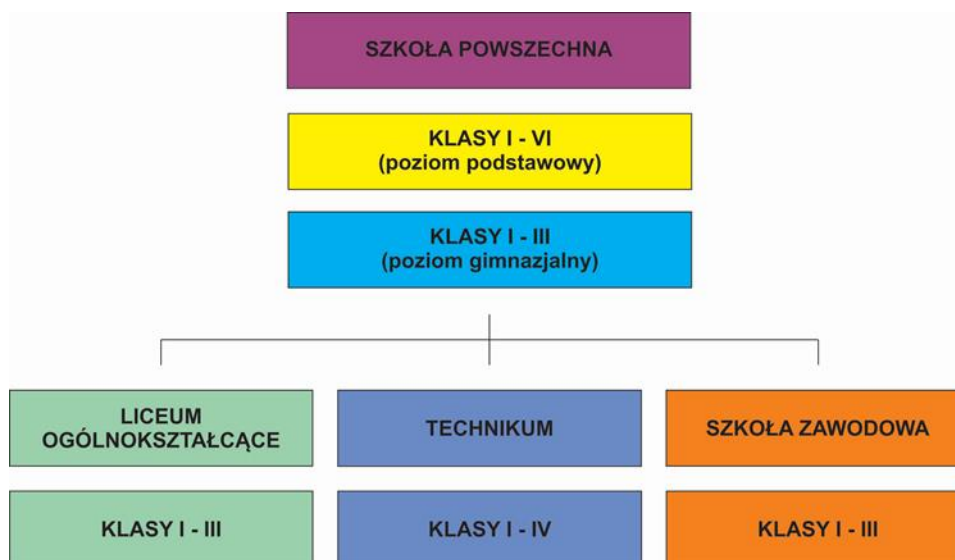
4.2. System kształcenia w Polsce

System edukacji w Polsce podzielony jest na kształcenie zawodowe i ogólne. Podział ten podyktowany jest celem – jaki stawiany jest edukacji (W. Brzychcy, 2010, s. 171). W ostatnich latach dostrzeżono stopniowe obniżanie się wartości kształcenia ogólnego, a co za tym idzie – wykształcenia ogólnego, ponieważ nie gwarantuje już ono zatrudnienia na zadawalających warunkach i nie zapewnia wysokiej pozycji społecznej. Ogranicza ponadto rozwój kariery zawodowej (R. Stępień, 2019, s. 92).

Poprzednia struktura polskiego szkolnictwa, składająca się z 6-letniej szkoły podstawowej, gimnazjum – 3-letniego, oraz – w zależności od możliwości, zainteresowań i predyspozycji – 3-letniego liceum ogólnokształcącego, 4-letniego technikum, zasadniczej szkoły zawodowej (3 letniej) oraz policealnej szkoły (2-letniej) – przekształcona została w 8-letnią szkołę podstawową; 4-letnie liceum ogólnokształcące; technikum – 5-letnie; branżową szkołę pierwszego stopnia – 3-letnią; branżową szkołę drugiego stopnia 2-letnią, oraz szkołę specjalną przysposabiającą do pracy (3-letnią) i 2,5-letnią szkołę policealną (pobrano z: <https://www.nowaera.pl/reforma-oswiaty-pod-lupa/nowy-ustroj-szkolny>, data dostępu: 26.01.2021).

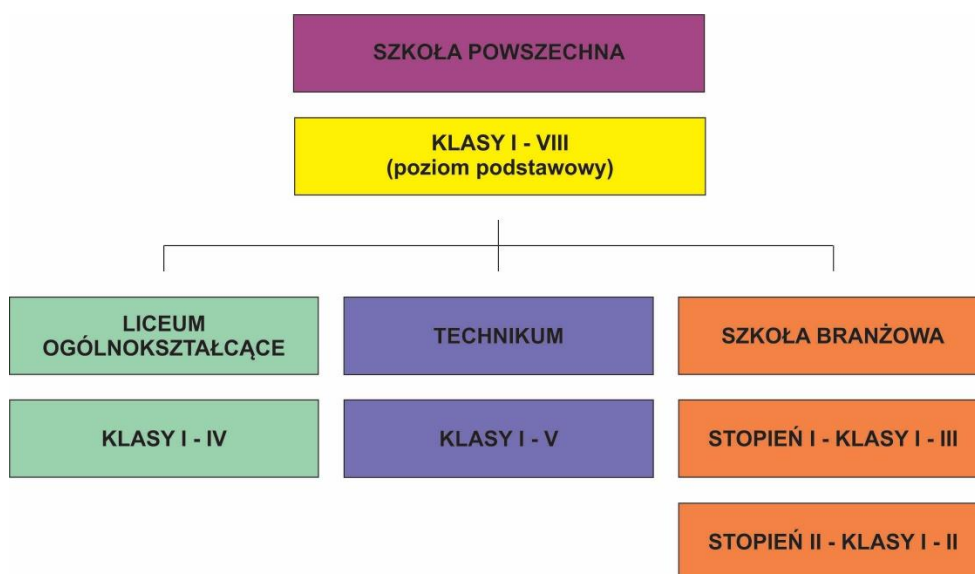
Obecna struktura polskich szkół wydłużyła naukę na wszystkich szczeblach. Uczniowie szkoły podstawowej kończą naukę po ósmej klasie. O rok dłużej uczą się licealiści i uczniowie techników. Zasadnicze szkoły zawodowe zastąpione zostały dwustopniowymi szkołami branżowymi. Od 1 września 2017 roku naukę w szkole branżowej I stopnia rozpoczął pierwszy rocznik uczniów. Absolwenci będą mogli kontynuować naukę, która zakończy się zawodową maturą w szkole branżowej II stopnia. Zmiany dla szkół podstawowych rozpoczęły się od roku szkolnego 2017/2018, natomiast w liceach i technikach w latach 2019/2020 – 2023/2024 (<https://www.mac.pl/zmiany-w-oswiacie>, data dostępu: 03.08.2021).

Zmiany w strukturze polskiego szkolnictwa włącznie z poziomem szkoły średniej (ponadgimnazjalnej i ponadpodstawowej) ilustrują poniższe schematy. Schemat drugi nie uwzględnia szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy (3-letniej) i 2,5-letniej szkoły policealnej z uwagi na to, iż badaniami objęto nauczycieli szkół ponadpodstawowych.



Schemat 1. Systemy kształcenia w Polsce wprowadzony w 1999 roku

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.szkoła-liderow.pl/nowy-ustroj-polskiej-oswiaty-w-nastepstwie-zmian-prawnych-rzadu-prawa-i-sprawiedliwosci/>, data dostępu: 12.02.2021.



Schemat 2. Systemy kształcenia w Polsce od roku 2017 dla szkół podstawowych i od roku 2019 dla szkół ponadpodstawowych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: <http://www.szkoła-liderow.pl/nowy-ustroj-polskiej-oswiaty-w-nastepstwie-zmian-prawnych-rzadu-prawa-i-sprawiedliwosci/>, data dostępu: 12.02.2021.

4.2.1. System kształcenia ogólnego

Kształcenie ogólne to taki rodzaj edukacji, którego treści – czyli pewien zasób pojęć, faktów i wiadomości przekazywanych uczniom w procesie edukacyjnym – mają charakter ogólnych podstaw wiedzy o przyrodzie, środowisku, kulturze, technice i społeczeństwie. Zarys kształcenia ogólnego wywodzi się z greckiego gimnazjum oraz średniowiecznych, katedralnych szkół (J. Pólturzycki, 2003, s. 885).

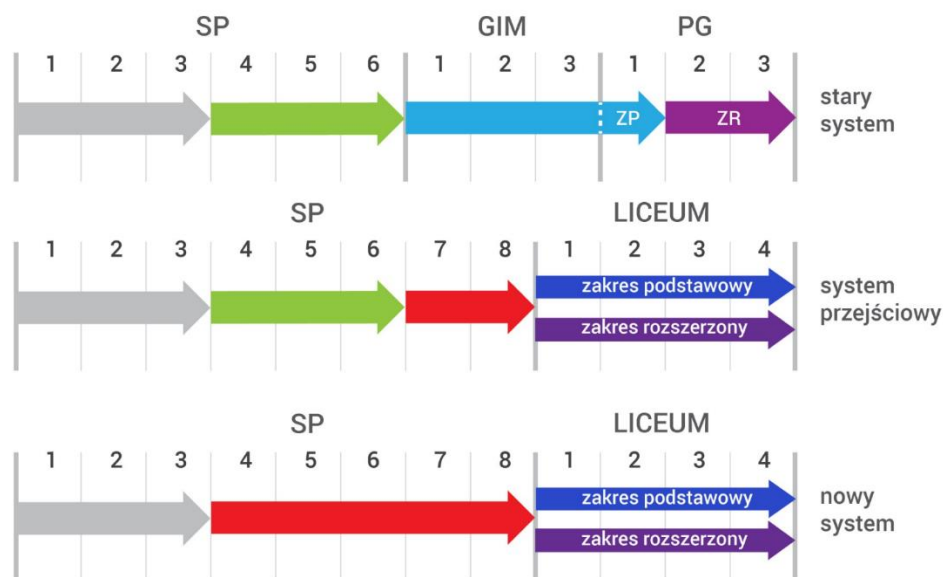
Koncepcja kształcenia ogólnego ustrukturalizowała się w XIX wieku, ulegając ciągłym przemianom. Współcześnie – jak wyjaśnia Wincenty Okoń – głównym celem kształcenia ogólnego jest wielostronny rozwój osobowości jednostki, który z kolei jest wspólnym językiem dla wszystkiego. Służy to wytwarzaniu więzi społecznych na różnych poziomach. Wszechstronny rozwój osobowości jest także ważnym aspektem, który otwiera drogę do świata nauki i kultury. Jest także podstawą dla wszystkich specjalności zawodowych. W. Okoń wyróżnia dwie strony tak rozumianego kształcenia ogólnego, a mianowicie rzeczową (obiektywną) i osobowościową (podmiotową). Strona rzeczowa wiąże się z poznawaniem świata obiektywnego oraz nabywaniem konkretnych umiejętności i sprawności, pozwalających brać udział w jego kształtowaniu. Strona osobowościowa natomiast dotyczy poznawania samego siebie – a więc kształtowania: zainteresowań, predyspozycji i motywacji oraz nabywania pożądanых sprawności i kompetencji służących poznaniu siebie. W harmonijnym procesie kształcenia zarówno strona rzeczowa, jak i osobowościowa są ze sobą integralnie powiązane. Zlekceważenie lub też pominięcie jednej z nich niekorzystnie odbija się na drugiej (W. Okoń, 2007, s. 204-205).

Treści, które w ramach edukacji szkolnej powinien w zadowalającym stopniu opanować każdy uczeń – w potocznym języku zwykło się określać kanonem kształcenia ogólnego (W. Błażejowski, 2013, s. 31). Na kanon ten składają się:

(...) porcje wiedzy, zakwalifikowanej do kilkunastu obowiązkowych przedmiotów nauczania, umożliwiającej po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej – liceum, technikum – studiowanie na każdym kierunku oraz pełne uczestnictwo w życiu społecznym. Przystwojone wiadomości, wyrobione umiejętności oraz ukształtowane postawy czynią z absolwenta osobę przygotowaną – kompetentną do odpowiedniego kierowania własnym życiem, a także osób od niego mniej lub bardziej zależnych (W. Błażejowski, 2013, s. 31).

Obowiązujący wcześniej kanon kształcenia ogólnego na poszczególnych edukacyjnych szczeblach określa Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w powszechnych typach szkół (Dz. U. z 2012 r., poz. 977). W dokumencie zawarto zbiór celów kształcenia w formie wymagań ogólnych, jakie stawiane są uczniom oraz konkretne treści kształcenia dla szkolnych przedmiotów nauczania, z podziałem na wiadomości i umiejętności, jakie każdy uczeń powinien opanować na danym etapie edukacyjnym. Rozporządzenie zawiera ponadto zadania i zalecenia dla poszczególnych typów szkół odnośnie sposobu ich realizacji na poszczególnych przedmiotach.

Przemiany systemu kształcenia ogólnego w Polsce i obowiązujący obecnie system, ilustruje poniższy schemat.



Schemat 3. System kształcenia ogólnego

Źródło: pobrano z: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma/szkola-ponadpodstawowa/reforma-oswiatowa>, data dostępu: 12.02.2021.

4.2.2. System kształcenia zawodowego

W kształceniu zawodowym bardzo ważne jest planowanie pracy dydaktycznej i wychowawczej w sposób kreatywny. Sprzyja temu współczesna dydaktyka opierająca się na spójności zadaniowej, dostosowanej do form i metod kształcenia oraz związanej bezpośrednio z efektami kształcenia (B. Mydlowska, 2019, s. 10).

Kształcenie zawodowe w Polsce aktualnie znajduje się w fazie przeobrażania i wdrażania kolejnych reform. Ta forma kształcenia ma już za sobą okres zapaści oraz deprecjacji względem kształcenia ogólnego. Włożono sporo wysiłku w wyeksponowanie walorów szkolnictwa przygotowującego do pracy w określonym zawodzie oraz zachęcanie do podejmowania przez młodzież kształcenia zawodowego. Skupiono się także na systematycznym podnoszeniu jego jakości (W. Brzychcy, 2010, s. 171). Przed wprowadzaniem zmian szkoły zawodowe postrzegano jako miejsca dla najsłabszych uczniów, którzy nie mają ambicji edukacyjnych i nie radzą sobie w innych formach kształcenia. Stopniowo wprowadzane zmiany mające na celu pozyskanie wykwalifikowanych i kompetentnych pracowników różnych sektorów, wpłynęły także na zmianę postrzegania uczniów kształcących się w określonym zawodzie. Od 2012 roku ukierunkowano programy kształcenia na zdobywanie kwalifikacji w wydzielonych konkretnych zawodach (M. Mazik-Gorzelańczyk, 2016, s. 8-9).

Mianem kształcenia zawodowego określa się edukację i wychowanie, obejmujące przygotowanie do twórczego i aktywnego życia społecznego oraz doskonalenie zawodowe (B. Mydłowska, 2019, s. 41). Pojęcie kształcenia zawodowego można rozpatrywać w dwojaki sposób: kształcenie zawodowe jako proces lub jako konkretny stan wiedzy. Proces zawodowego kształcenia wiąże się z logicznym i zwartym układem wszelkich czynności podejmowanych przez nauczycieli, prowadzącym do zmian w osobowości uczniów, do przyrostu ich wiedzy, do nabycia konkretnych umiejętności i nawyków, stanowiących o istocie przygotowania zawodowego (T.W. Nowicki, 1968, s. 11). Dobrze zaprojektowany i zorganizowany system kształcenia zawodowego powinien zakładać wiązanie teorii z praktyką oraz wykorzystanie różnych form organizacyjno-programowych na różnych poziomach (Z. Wiatrowski, 2003, s. 943).

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. *w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego* – szkoły realizujące tego typu kształcenie, przysposabiają swoich uczniów do wykonywania określonych zawodów, na podstawie kształcenia ogólnego – obejmującego wszelkie kluczowe kompetencje oraz kształcenia w zawodach ujętych w klasyfikacji (Dz. U. z 2017 r., poz. 622). System kształcenia zawodowego obejmuje zatem różne formy kształcenia, ukierunkowane na dostarczenie uczestnikom tego procesu niezbędnej wiedzy i konkretnych umiejętności w celu podniesienia efektywności i skuteczności wykonywania w przyszłości wyuczonego zawodu (B. Mydłowska, 2019, s. 43).

Zygmunt Wiatrowski definiuje system kształcenia zawodowego jako zwarty układ instytucji oświatowo-wychowawczych realizujących proces kształcenia zawodowego wykwalifikowanych kadr, dla potrzeb kultury i gospodarki kraju. Założeniem zmian w systemie tego kształcenia, było doprowadzenie do elastycznego dopasowywania się szkół do bieżącego rynku pracy i zapotrzebowania na konkretnych fachowców, jako wyjście naprzeciw gospodarce kraju i potencjalnym pracodawcom (Z. Wiatrowski, 1994, s. 285).

Aby móc sprostać temu założeniu należało wprowadzić w życie usankcjonowane prawnie postanowienia dotyczące organizacji kształcenia zawodowego w poszczególnych placówkach oświatowych. Na potrzeby niniejszego opracowania skupiono się na organizacji kształcenia zawodowego w szkole ponadgimnazjalnej i ponadpodstawowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 roku wskazuje, iż praktyczna nauka zawodu uczniów jest organizowana przez szkołę. Natomiast praktyczna nauka zawodu młodocianych organizowana jest przez pracodawcę, który zawarł z nimi umowę o pracę w celu przygotowania ich do konkretnego zawodu. Zgodnie z zapisem tego rozporządzenia – praktyczna nauka zawodu jest organizowana w formie zajęć praktycznych. Ponadto w technikum i szkole policealnej także w formie praktyk zawodowych, odbywanych w konkretnych placówkach. Zajęcia praktyczne zaprojektowane są w taki sposób, aby przysposabiająca się do zawodu młodzież mogła opanować określone umiejętności, które są niezbędne do podjęcia pracy w danym zawodzie. Praktyki zawodowe wprowadzono po to, aby uczniowie ukształtowali w sobie zdolność zastosowania zdobytej wiedzy i umiejętności zawodowych w realnych warunkach pracy. Nie bez znaczenia jest także zakres wiadomości i umiejętności nabywanych przez uczniów na zajęciach praktycznych i praktykach zawodowych. Wymiar godzin tych zajęć określa stosowny program nauczania dla danego zawodu, który dopuszczony jest do użytku w szkole przez dyrektora (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu – Dz. U. nr 244, poz. 1626). Ramowy plan nauczania dla 3-letniej zasadniczej szkoły zawodowej zakłada kształcenie praktyczne w zawodzie w ilości 970 godzin w całym cyklu kształcenia. Dyrektor szkoły ustala dla każdej klasy liczbę dni w tygodniu przeznaczonych na praktyczną naukę zawodu, organizowaną u pracodawców. W przypadku 4-letniego technikum (w krótkie 5-letniego) – ramowy plan nauczania zakłada, iż minimalny wymiar godzin zajęć obowiązkowych wynosi po 735 godzin dla teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego. Z kolei podstawa programowa kształcenia w poszczególnych zawodach, nakreśla zakres i wymiar

praktyk zawodowych. W przypadku praktyk zrealizowanych dłużej niż przez 4 tygodnie, dyrektor szkoły przelicza dalsze tygodnie ich trwania na godziny przeznaczone na kształcenie zawodowe, przy czym jedna godzina zegarowa praktyki zawodowej, odpowiada jednej godzinie dydaktycznej (Rozporządzenie MEN z dn. 7 lutego 2012 roku *w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych* – Dz. U. z 2012 r., poz. 204).

Na skutek zmian wdrażanych w kształceniu zawodowym 2012 roku, wprowadzono do systemu pojęcie kwalifikacji, rozumianego jako wyodrębniony w danym zawodzie zestaw przewidywanych i oczekiwanych efektów kształcenia – zarówno pod względem wiedzy, jak i umiejętności. Osiągnięcie przez ucznia tych efektów – jak zakładano – potwierdzić ma świadectwo wydane przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną, po zdanim egzaminie w konkretnej profesji. Klasyfikacja proponowanych zawodów w szkolnym kształceniu zawodowym, obejmuje łącznie 200 zawodów, w ramach których wyodrębniono 252 kwalifikacje. W skład 98 zawodów wchodzi tylko jedna kwalifikacja, w 72 zawodach wyodrębniono dwie kwalifikacje, w zawodach pozostałych – trzy kwalifikacje. Uzyskanie wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie oraz odpowiedniego poziomu wykształcenia jest warunkiem otrzymania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe oraz suplementu do tego dyplomu. Zatem ukończenie danego typu szkoły – zarówno w systemie szkolnym jak i pozaszkolnym – nie jest potwierdzeniem kwalifikacji zawodowych. Uzyskuje się je dopiero po zdaniu odpowiedniego egzaminu. Jest to realizacja postulatu rozłączenia procesu nauczania od procesu weryfikowania zdobytej wiedzy i umiejętności w trakcie nauki szkolnej (IBE, 2012, s. 177).

Wprowadzona w roku 2017 i uruchomiona 1 września 2020 roku reforma systemu oświaty – niosąca za sobą znaczące zmiany strukturalne i programowe – przekształciła 3-letnią zasadniczą szkołę zawodową w branżową szkołę I stopnia z możliwością kontynuowania kształcenia w 2-letniej branżowej szkole II stopnia. Wywołało to mnóstwo dyskusji i dywagacji odnoszących się do potencjalnego wzrostu rangi i popularności kształcenia zawodowego. Czy rzeczywiście tak jest? Czy kształcić młodzież ogólnie, czy zawodowo? Zapewne trudno byłoby w chwili obecnej odpowiedzieć na te pytania. Niemniej jednak polskiej szkole potrzebne były, są i potrzebne będą radykalne zmiany i reformy po to, aby cały ten system usprawnić (R. Stępień, 2019, s. 93-94).

W Dzienniku Ustaw RP opublikowane zostało Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego. Zmiany jakie tu zaproponowano mają na celu zapewnienie wysokiej jakości kształcenia w zawodzie, a także trafniejsze dostosowanie edukacyjnej oferty szkół prowadzących taką formę kształcenia do aktualnych potrzeb rynku pracy. Korelacja pomiędzy oświatą a potencjalnymi pracodawcami, pełni bardzo ważną – chociaż rzadko dostrzeganą – rolę dla gospodarki naszego kraju. Kształcenie zawodowe – w myśl tego rozporządzenia – powinno działalność edukacyjną realizować w oparciu o współpracę z pracodawcami. Praktyczna nauka zawodu natomiast powinna odbywać się w możliwie największym wymiarze godzin w rzeczywistych warunkach pracy (Dz. U. z 2019 r., poz. 316 – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego). Taka współpraca jest szczególnie istotna w procesie organizacji praktyk zawodowych i zajęć praktycznych. Bardzo często podczas tego typu zajęć następuje pierwszy kontakt ucznia z określonym zawodem. Proces nabywania wiedzy i umiejętności praktycznych odbywa się zatem poza procesem formalnego kształcenia, co jest niezwykle cennym doświadczeniem dla uczniów (B. Mydłowska, 2019, s. 11).

W myśl Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r., bardzo istotne jest integrowanie i korelowanie kształcenia ogólnego i zawodowego. Wiedza ogólna powiązana z wiedzą zawodową może się przyczynić do podniesienia poziomu zawodowych umiejętności absolwentów szkół oraz do sprostania wyzwaniom zmieniającego się rynku pracy. Nie bez znaczenia jest także doskonalenie kompetencji kluczowych nabytych w procesie kształcenia ogólnego na niższym szczeblu edukacji. Zgodnie z zapisem zawartym w tym Rozporządzeniu – w procesie zawodowego kształcenia powinny być podejmowane działania wspomagające rozwój każdego ucznia, stosownie do jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Uwzględnić należy indywidualne ścieżki edukacji i kariery, możliwość podnoszenia kwalifikacji zawodowych konkretnego ucznia oraz zapobiegać przerywaniu nauki w szkole. Elastyczność systemu kształcenia zawodowego związana z dopasowywaniem się do potrzeb rynku pracy, otwartość na kształcenie ustawiczne oraz mobilność edukacyjna absolwentów szkół – służyć powinna wyodrębnianiu kwalifikacji w konkretnych zawodach szkolnictwa branżowego

oraz stworzeniu kształcącym się uczniom warunków, służących uzyskiwaniu dodatkowych zawodowych umiejętności, uprawnień lub kwalifikacji (Dz. U. z 2019 r., poz. 316 – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego).

Obecnie nowa organizacja pracy szkół zawodowych, zakłada dwutorowość kształcenia. Dotychczasowe 4-letnie technikum przekształciło się w 5-letnie. Ostatnią rekrutację do technikum dla absolwentów gimnazjum, przeprowadzono na rok szkolny 2019/2020. Równolegle do 5-letniego technikum przyjęci zostali absolwenci szkół podstawowych. Wytworzyła się zatem niekorzystna sytuacja dla uczniów 4-letniego technikum, którzy nie uzyskali promocji do klasy programowo wyższej, gdyż nie mieli możliwości jej powtórzenia w swoim systemie kształcenia. W branżowej szkole II stopnia, która rozpoczęła swoją działalność 1 września 2020 r. i funkcjonuje bez podziału na szkoły dla młodzieży i dla dorosłych – prowadzi się kształcenie ogólne wspólnie dla uczniów kształcących się w różnych zawodach, natomiast kształcenie zawodowe odbywa się oddzielnie. Można więc tworzyć klasy wielozawodowe. Takie rozwiązanie – przemyślane ekonomicznie – może być niekorzystne dla samych uczniów i prowadzić do niezdrowej rywalizacji i porównywania pomiędzy poszczególnymi kierunkami. Wśród profitów przewidzianych przez prawodawców znajduje się możliwość uzyskania przez uczniów kończących BSII świadectwa dojrzałości oraz dyplomu zawodowego. Przewidziano też możliwość walidacji i certyfikacji kwalifikacji rynkowych w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji w celu zwiększenia konkurencyjności absolwenta „branżówki” na rynku pracy. Obowiązek nawiązania współpracy z pracodawcą od roku szkolnego 2022/2023 dotyczył będzie wszystkich szkół prowadzących kształcenie zawodowe (oprócz BSII). Zgodnie z nowymi rozwiązaniami – w technikum zwiększono liczbę godzin do dyspozycji dyrektora szkoły, przeznaczone na rozwój zainteresowań i uzdolnień uczniów, na kształtowanie kompetencji zawodowych lub na realizację przedmiotów w zakresie rozszerzonym. Wprowadzono także obowiązek przystępowania uczniów do egzaminu zawodowego przeprowadzanego przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Przystąpienie do egzaminu ze wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w zawodzie warunkować ma ukończenie szkoły lub uzyskanie promocji do klasy programowo wyższej (E. Norkowska, 2019).

Uczniowie kształcący się w technikach lub branżowych szkołach stają zatem przed licznymi edukacyjnymi wyzwaniami. Pozyskują wiedzę ogólną – tak, jak uczniowie klas licealnych, ponadto kształtują umiejętności potrzebne do pracy w wybranym zawodzie oraz wkładają trud i wysiłek w zdanie egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i egzaminu maturalnego. Pomimo tak rozlicznych „zadań” edukacyjnych, uczniowie kształcący się w zawodzie, czują się zdeprecjonowani i gorsi wobec licealistów, dla których celem jest tylko i wyłącznie zdanie matury (spostrzeżenia własne, wynikające z pracy z młodzieżą z zespołu szkół).

Dobre funkcjonowanie uczniów podejmujących kształcenie zawodowe jest wypadkową właściwie dokonanego wyboru kierunku kształcenia, cech osobowościowych ucznia oraz kompetentnego nauczyciela przedmiotów zawodowych. Nauczyciele „zawodowcy” odgrywają bowiem kluczową rolę w przygotowaniu uczniów do realizacji wszelkich zadań, które wynikają ze specyfiki wyuczonego zawodu. Swoją pasją i kompetencjami mają sposobność „zarazić” młodych ludzi – ukształtować ich kreatywność i twórcze myślenie oraz pomóc w realizacji ich ambitnych pomysłów. Praca nauczyciela przedmiotów zawodowych wymaga swoistego mistrzostwa i profesjonalizmu (W. Brzychcy, 2010, s. 178).

Rozdział II.

Podstawy metodologiczne badań własnych

Wyłonienie racjonalnej odpowiedzi na pytanie o efekty poznania naukowego, nie jest proste. Z uwagi na to, iż poznanie spełnia funkcję indywidualno-psychologiczną i określoną rolę społeczną, należy dobrze zastanowić się nad celem poznania naukowego (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 21).

Sformułowanie nurtującego badacza pytania naukowego u podstaw, którego leżą pewne nieścisłości, czy też niedobory wiedzy na dany temat jest pierwszym krokiem podejmowanym przez niego. Samo zaś udzielenie odpowiedzi na to pytanie, winno służyć pogłębionemu i szczegółowemu opisowi poruszanego zagadnienia. Może stać się także okazją do ustalenia nowych koncepcji i paradygmatów (J. Brzeziński, 2003, s. 37).

Inspiracją do podjęcia badań własnych były obserwacje jakie poczyniono na przestrzeni kilkunastu lat pracy na stanowisku pedagoga szkolnego. Obserwacjom tym poddani zostali nauczyciele szkoły ponadgimnazjalnej, którzy w obliczu różnorodnych wymagań – zarówno organu prowadzącego, jak i wymagań wynikających z aktów prawnych – sprostać muszą rozlicznym obowiązkom. Powinni także być nauczycielami kompetentnymi, co – jak sami niejednokrotnie stwierdzają – wprowadza ich w zakłopotanie i wzbudza niepokój. Wspierająca rola pedagoga szkolnego, obejmuje także refleksyjnych nauczycieli, którzy przeżywając różne trudności – wynikające również z braku kompetencji – wsparcia tego oczekują. W literaturze pedagogicznej spotkać można różne definicje kompetencji. Najtrafniej ujmuje ją Maria Czerepaniak-Walczak (1997a, s. 88) uznając kompetencje, jako harmonijną kompozycję wiedzy, rozumienia, sprawności, oraz pragnienia. Autorka podkreśla szczególną właściwość kompetencji, która wyraża się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy społeczne poziomie, pewnych określonych umiejętności adekwatnego zachowania się w perspektywie odpowiedzialności za nie. Kompetencje zatem to precyzyjne i przemyślane wykorzystanie posiadanej przez nauczyciela wiedzy w praktyce oraz usprawnianie podejmowania odpowiednich decyzji i czynności (J. Szempruch, 2001, s. 114-118).

Podłoże teoretyczne dla badań własnych stanowi zatem wspomniana teoria kompetencji nauczyciela oraz klasyfikacja tych kompetencji. Na potrzeby niniejszego opracowania przyjęto definicję kompetencji autorstwa J. Szempruch. Wzięto także pod uwagę zaproponowaną przez niemieckich naukowców – Johna Erpenbecka i Volkera Heyse, klasyfikację podstawowych

kompetencji nauczycieli, a więc kompetencje: fachowe i metodyczne; osobiste, społeczne i komunikacyjne oraz te, które związane są z aktywnością i działaniem (H. Hunziker, 2018, s. 71). Szczególną uwagę poświęcono kompetencjom osobistym, na które składają się cechy, umiejętności, potrzeby, wiedza i rozumienie, które jednostka wykorzystuje w różnorodnych sytuacjach życiowych i które są mu niezbędne w realizacji obowiązków zawodowych, oraz kompetencjom profesjonalnym – związanym z podejmowanymi zadaniami w pracy zawodowej (D. Pankowska, 2016, s. 191).

W wymienionych grupach kompetencji nauczyciela znalazły się te, które uczyniono przedmiotem badań.

Biorąc pod uwagę różne trudności w obszarze kształcenia i wychowania młodego pokolenia – wciąż aktualna wydaje się potrzeba szukania efektywnych sposobów rozwijania kompetencji pedagogicznych nauczyciela – zarówno nauczyciela przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Dlatego założono, że pomocne może okazać się wsparcie udzielane nauczycielom i wychowawcom w kształtowaniu i rozwijaniu wspomnianych kompetencji oraz wzmocnienie ich psychospołecznej kondycji.

2.1. Przedmiot i cele badań

Aby badanie mogło być uznane za naukowe, powinno mieścić się w ramach określonych wymogów oraz realizować określone cele, które z reguły są różnorodne. Celem badań najczęściej jest sformułowanie wewnętrznie spójnych twierdzeń oraz sformułowanie uzasadnionych i skutecznych dyrektyw efektywnego oddziaływania pedagogicznego w różnych instytucjach. Pedagogikę niebezpiecznie więc określa się mianem wiedzy „naukowo-kontrolowanej” (W. Zaczyński, 1997, s. 39). W teoretycznych rozważaniach pewną wątpliwością jaka się rodzi, jest określenie tego, czy badać fakty – jako konieczność określenia ich oceny i interpretacji, czy badać sądy o faktach – jako prawidłowości rządzące nimi. Wątpliwością kolejną jaka się rodzi jest to, czy w badaniach należy poszukiwać odpowiedzi na pytanie: „*Jak jest?*”, czy też: „*Dlaczego tak jest?*”. Zasadniczym celem poznania naukowego jest zatem zdobycie jak najbardziej pewnej, ścisłej i zarazem prostej wiedzy na zgłębiany temat. Sama zaś trafność wyboru przedmiotu i celu badań, powinna wiązać się ze świadomością tego, czy przedmiot i cel badań jest dostępny badawczo i zarazem interesujący samego badacza (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 21-23).

Przedmiotem badań uczyniono kompetencje nauczycieli do pracy z młodzieżą w szkołach ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych, natomiast *podmiotem* badań – nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych.

Celem badań jest poznanie subiektywnych ocen kompetencji nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych do pracy z młodzieżą.

Celem praktycznym będzie wyznaczenie kierunków kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych, które mają służyć zwiększeniu efektywności procesu wychowawczo-dydaktycznego.

2.2. Problemy badawcze

Przed przystąpieniem do badań, określa się także problemy badawcze, które są wyznacznikiem pracy naukowej od początku, aż do ich zakończenia. Problem badawczy – jak sugeruje Stefan Nowak – to pewne nurtujące badacza pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi dostarczyć mają prowadzone badania. Mogą się one przyczynić do poprawy stanu wiedzy, którą zgłębia badacz (J. Brzeziński, 1980, s. 50). Bardzo cenne są te problemy, na które naukowcy do tej pory nie uzyskali pełnej odpowiedzi (M. Łobocki, 2003, s. 112). Definicja ta akceptuje dwie podstawowe cechy problemu – a mianowicie to, iż problemy są zadaniami, oraz to, że zadania te wymagają konkretnego rozwiązania. Sama sytuacja problemowa jest swoistym stanem niepokoju, związanym ze świadomością niewiedzy na przedmiotowy temat. Jest to zdanie sobie sprawy z owej niewiedzy, przy jednoczesnej chęci jej uzupełnienia. Problem natomiast to logiczne ujęcie przeżywanej niewiedzy oraz potrzeba uzupełnienia teoretycznych braków. Natomiast pytanie problemowe jest pewną gramatyczną konstrukcją, wyrażającą sytuację problemową, będąca zarazem językowym odpowiednikiem problemu (W. Dutkiewicz, 2000, s. 50-51).

Przekonanie o tym, iż każdy nauczyciel powinien być dobrze przygotowany do pracy z młodzieżą oraz być kompetentny i skuteczny w swoich dydaktyczno-wychowawczych działaniach, doprowadziło do dostrzeżenia *problemu badawczego*, który zawiera się w pytaniu:

Jak nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych oceniają swoje kompetencje do pracy z młodzieżą?

Do tak ujętego problemu badawczego sformułowano następujące **pytania szczegółowe**:

1. *Które spośród kompetencji osobistych (kompetencje społeczne i komunikacyjne, w tym: empatia, umiejętność w sytuacjach wymagających asertywności, umiejętność w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego, umiejętność w sytuacjach ekspozycji społecznej, samoocena) nauczyciele oceniają najwyżej?*
2. *Które spośród kompetencji profesjonalnych (kompetencje do pracy z młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kompetencje do pracy wychowawczej, fachowe i metodyczne) nauczyciele oceniają najwyżej?*
3. *W jakim stopniu zmienna rodzaj nauczanego przedmiotu różnicuje nauczycieli uczestniczących w badaniu pod względem subiektywnych ocen posiadanych przez nich kompetencji do pracy z młodzieżą?*
4. *Czy i na ile stopień awansu zawodowego, staż pracy, sposób uzyskania kwalifikacji pedagogicznych, wiek, płeć, typ szkoły – warunkują ocenę kompetencji społecznych i empatii, dokonaną przez nauczycieli uczestniczących w badaniu, zróżnicowanych pod względem rodzaju nauczanego przedmiotu (ogólnokształcącego i zawodowego)?*

2.3. Hipotezy badawcze

Hipoteza jest niesprawdzonym twierdzeniem, które ustala lub wyjaśnia cechy badanych zjawisk lub związki zachodzące między nimi. Powinna zawierać konkretnie sformułowaną informację – być twórcza i inspirująca badacza do podejmowania działań, celem sprawdzenia tej „niewiadomej” (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 193). Hipoteza powinna określać pewne zależności między zmiennymi oraz być w miarę precyzyjna, aby mogła ściśle ograniczyć zasięg swojego znaczenia. Hipoteza określa zatem co i jak należy badać. Jej znaczenie jest bardzo istotne dla przebiegu prowadzonych badań (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 47).

Do problemu głównego oraz pytań szczegółowych, sformułowano **hipotezy robocze**.

Hipoteza do problemu badawczego:

Zakłada się, że nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych najwyżej ocenią posiadane przez siebie umiejętności wymagające asertywności oraz te, które

wymagają ekspozycji społecznej. Ponadto wysoko ocenią poziom swojej wiedzy merytorycznej z zakresu prowadzonych przedmiotów.

Każdy nauczyciel na co dzień może popisywać się kunsztem związanym z wystąpieniami publicznymi. Przyczynia się do tego zarówno prowadzenie lekcji przed sporym audytorium, spotkania z rodzicami, czy też rozmowy z innymi podmiotami szkoły. Nauczyciel „trenuje” i kształtuje tę umiejętność często nieświadomie. Asertywność jako jedna z ważniejszych umiejętności społecznych również rozwijana jest w toku doświadczeń życiowych, co oznacza, że wymaga trenowania. Asertywność nauczyciela wobec uczniów wyraża się na przykład stawianiem granic na podstawie określonych zasad, a potem konsekwencją w ich egzekwowaniu. W stosunku do innych nauczycieli jest umiejętnością kluczową w momencie, kiedy trzeba oprzeć się różnym naciskom. Asertywność jest więc łagodną stanowczością, która z czasem zostaje przez nauczycieli wyćwiczona. Ponadto nauczyciele „przedmiotowcy” mogą wykazać się szeroką wiedzą merytoryczną, którą nabyli podczas studiów kierunkowych. Wiedzę tę doskonalią podczas licznych kursów, szkoleń i konferencji przedmiotowych. Zdobywanie kolejnych stopni awansu zawodowego niesie za sobą konieczność uczestnictwa w różnego rodzaju formach doskonalenia zawodowego.

Hipoteza robocza do pytania nr 3

Przypuszcza się, że rodzaj nauczanego przedmiotu przez nauczycieli różnicuje ich pod względem subiektywnych ocen posiadanych przez nich kompetencji do pracy z młodzieżą. Nauczyciele przedmiotów zawodowych prawdopodobnie wyżej ocenią poziom umiejętności metodycznych, gdyż muszą skutecznie nauczyć młodzież wykonywania określonych czynności zawodowych. Natomiast nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących przygotowani są do pracy na studiach o profilu ogólnoakademickim co oznacza, że zdobywają przede wszystkim wiedzę kierunkową ściśle powiązaną z kompetencjami merytorycznymi. Ponadto wyżej ocenią swoje kompetencje ważne w procesie wychowania uczniów.

Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w toku studiów zdobywają nie tylko wiedzę merytoryczną w kierunku nauczanego przedmiotu, ale również tę z zakresu pedagogiki i psychologii, co niewątpliwie bardziej przygotowuje ich do pracy wychowawczej z młodzieżą w porównaniu z nauczycielami przedmiotów zawodowych. Ci drudzy z kolei na ogół są dobrze przygotowani do pracy z uczniami kształcącymi się w określonych zawodach. Przekazują im

tajniki wiedzy i umiejętności zawodowych i na tym generalnie skupiają swoją uwagę. W mniejszym stopniu poświęcają się natomiast pracy wychowawczej. Dlatego też kompetencje niezbędne w pracy z młodzieżą będą zróżnicowane biorąc pod uwagę nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i nauczycieli kształcących w zawodzie.

Hipoteza robocza do pytania nr 4

Zakłada się, że kompetencje społeczne u nauczycieli, warunkowane są przede wszystkim ich wiekiem, płcią i stażem pracy. Przypuszcza się, że młodsi nauczyciele płci żeńskiej z krótszym stażem pracy, będą wyżej je oceniali. Natomiast ich empatyczność będzie warunkowana w największym stopniu wiekiem, płcią i typem szkoły, w której pracują z młodzieżą. Nauczyciele starsi płci męskiej pracujący w szkołach branżowych będą niżej ją oceniali.

Kompetencje społeczne pozostają w ścisłej zależności z jakością ludzkiego życia i kapitałem. Kompetencje pracowników – nauczycieli, są ważniejsze – bardziej cenione – niż jego kwalifikacje, czy poziom jego wykształcenia (U. Jeruszka, 2016, s. 36). Kompetencje społeczne – jak pokazują liczne badania – warunkowane są różnymi czynnikami. Analiza wyników badań przeprowadzonych przez Magdalenę Piorunek i Iwonę Werner (2017, s. 133-135) dowiodła, że wśród nauczycieli ujawniła się znacząca dysproporcja pomiędzy kobietami i mężczyznami. Poziom różnych kompetencji społecznych jest wyższy u kobiet niż u mężczyzn. Aczkolwiek bardziej asertywni są osoby płci męskiej. Zatem płeć warunkuje posiadane i kształtowane kompetencje społeczne. Wyższy poziom kompetencji społecznych – jak wynika z tych badań – posiadają nauczyciele rozpoczynający karierę zawodową, czyli stażyści. Wynika to z faktu, konieczności gromadzenia przez nich dokumentów potwierdzających ukończone kursy, szkolenia, czy też studia podyplomowe – realizowane w trakcie odbywanego stażu na kolejny stopień awansu. Nauczyciel bowiem musi wykazywać się zdobywanymi nowymi umiejętnościami przydatnymi w pracy z młodzieżą. Samodoskonalenie daje w efekcie sposobność nabywania i kształtowania różnych kompetencji zawodowych. Poza tym im wyższy stopień awansu zawodowego, tym dłuższy staż pracy, co przekłada się na większe doświadczenie związane z pracą w zawodzie. Natomiast w związku z tym, nauczyciele starsi wiekiem i z wyższym stopniem awansu zawodowego skoncentrowani są na osiągnięciu kolejnego – najwyższego stopnia awansowego, a nie na działalności prospołecznej. Analogicznie, wiek różnicuje poziom kompetencji społecznych. Młodszy nauczyciele przejawiają wyższy ich poziom.

Empatia jest jedną z kluczowych umiejętności społecznych. Bez wątpienia jest niezbędna w pracy nauczyciela. Tylko zdolny do empatii nauczyciel może prawidłowo zdiagnozować przyczyny uczniowskich problemów, udzielić wsparcia i odpowiednio pokierować swoich wychowanków (A. Grabowiec, 2018, s. 240). Zazwyczaj ludzie pod wpływem negatywnych doświadczeń życiowych, odwracają się. Dlatego w przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy istnieje ryzyko wypalenia zawodowego, a nawet pewnej niechęci do pracy spowodowanej liczeniem dni do emerytury oraz koniecznością sprawnego posługiwania się nowymi rozwiązaniami technologicznymi. Mogą mieć większe trudności w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ponieważ idea edukacji włączającej wdrażana jest stosunkowo niedawno. Natomiast młodzi nauczyciele tuż po studiach mogą wykazać się bardziej aktualną wiedzą w tym zakresie. Wyniki wielu badań wskazują również, że osoby płci żeńskiej są bardziej empatyczne niż mężczyźni (A. Lewicka, 2006, s. 26-35).

2.4. Zmienne i ich wskaźniki

Ważnym elementem każdego badania jest także określenie zmiennych oraz ich wskaźników. Zmienna jest swoistą kategorią zjawisk, których wielkość i częstotliwość występowania, może ulegać zmianie w zależności od różnych okoliczności (Z. Skorny, 1984, s. 48). Aby móc dobrze i precyzyjnie nakreślić zmienne, należy posłużyć się pewnymi opisowymi wartościami. Konkretny czynnik wskazujący na to, jaka cecha jest badana – określa się mianem wskaźnika. Tak więc wskaźnik jest cechą, zjawiskiem lub zdarzeniem, dzięki którym wnioskujemy, iż zachodzi interesujące badacza zjawisko. Zatem dobór odpowiedniego zjawiska jest jednocześnie nakreśleniem zmiennej (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 53-54).

W procesie badawczym przyjęto zmienne zależne i niezależne.

Zmienna zależna: *kompetencje osobiste i profesjonalne*

Zmienne niezależne: *rodzaj nauczanego przedmiotu*

Zmienne pośredniczące: *stopień awansu zawodowego, staż pracy, sposób uzyskania kwalifikacji pedagogicznych, wiek, płeć, typ szkoły*

Wskaźniki opisujące przyjęte zmienne zależne zawarte są w poniższej tabeli 1.

Tabela 1. Wskaźniki zmiennych

Kompetencje	Empatia	Poziom empatii i nasilenie poszczególnych jej składowych: - sympatyzowania z innymi, - współodczuwania przeżyć przyjemnych i przykrych, - wczuwania się w stany i przeżycia innych, - poziomu wrażliwości na przeżycia innych, - gotowości poświęcania się dla nich.	Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi – Andrzej Węgliński (KRE)
	Kompetencje społeczne	Nasilenie: -umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej, -umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności, -umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.	Kwestionariusz Kompetencji Społecznych – Anna Matczak
	Samoocena	Ogólny poziom samooceny	Skala Samooceny Rosenberga (SES)
	Kompetencje do pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	- ocena poziomu wiedzy na temat pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, - ocena umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, - ocena poziomu rozumienia zagadnień związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, - nasilenie potrzeb związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.	Kwestionariusz własnej konstrukcji „U-SP”
	Kompetencje nauczycieli wyróżnione przez J. Erpenbecka i V. Heyse’a	Nasilenie kompetencji nauczycieli: - osobistych, - związanych z aktywnością i działaniem, - społecznych i komunikacyjnych, - fachowych i metodycznych, - poziom wiedzy na temat wychowania, profilaktyki i resocjalizacji.	Kwestionariusz własnej konstrukcji „OK”

Zródło: opracowanie własne.

2.5. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Nieodłącznym elementem dobrze przeprowadzanego procesu badawczego jest dobór odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Zarówno metody, jak i techniki badań są to sposoby naukowego postępowania, które mają na celu rozwiązanie sformułowanego uprzednio problemu. W pedagogice spotykamy się z całkowitą swobodą w określaniu zarówno metod, technik, jak i narzędzi badawczych (M. Łobocki, 2011, s. 28).

W prowadzonym badaniu zaprezentowanym w niniejszej pracy, wykorzystano metodę **sondażu diagnostycznego** – jedną z częściej wykorzystywanych i rozpowszechnionych metod badawczych. Obok wspomnianej nazwy tej metody w literaturze funkcjonują także określenia:

sondaż ankietowy, czy sondaż na grupie reprezentatywnej. Na użytek praktyki pedagogicznej przyjmuje się nazwę sondażu diagnostycznego. Aleksander Kamiński w literaturze pedagogicznej zaproponował teoretyczny opis sondażu. Badania sondażowe obejmują między innymi różnego rodzaju zjawiska społeczne, stany świadomości społecznej, poglądy i opinie ludzkich zbiorowości. Odnoszą się do zjawisk, które nie posiadają lokalizacji instytucjonalnej. Celem badań sondażowych jest zatem wykrycie istotnych zjawisk oraz ukazanie atrybutów funkcjonalnych i strukturalnych. Natomiast przedmiotem badań sondażowych jest określone zjawisko społeczne (A. Kamiński, 1974, s. 41).

Metoda sondażu diagnostycznego jest specyficzna z uwagi na konieczność zajęcia określonego stanowiska przy kontakcie z badaczem. Dlatego też obszarem badań mogą być niewielkie społeczności na przykład w określonym wieku, lub duże – wyodrębnione w oparciu o określoną cechę. W obydwu przypadkach wybrana grupa powinna być reprezentatywna (Z. Witaszek, 2007, s. 152). Metoda sondażu diagnostycznego polega zatem na gromadzeniu danych statystycznych, faktów na temat danego zjawiska oraz jego ewentualnym rozwoju. Otrzymywane w ten sposób informacje – odpowiednio pogrupowane – pozwalają w efekcie określić zasięg, natężenia, poziom, czy zakres badanego procesu oraz zrozumieć przyczyny i skutki zaistniałej sytuacji. Daje to sposobność zaprojektowania potencjalnych rozwiązań problemu (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 79-81).

Zatem dobór odpowiedniej metody warunkuje wybór właściwej techniki badawczej, która stanowi jej uszczegółowienie. **Techniki badawcze**, to przede wszystkim sposoby zbierania materiału, które oparte są na starannie opracowanych dyrektywach, dzięki czemu są one użyteczne. Technika badawcza – według T. Pilcha – jest określoną czynnością, która służy do uzyskania pożądaných danych. Jest procedurą, związaną z wykonaniem określonej badawczej czynności (M. Węglińska, 1997, s. 26-28). Natomiast **narzędzie badawcze** – dość często mylone z techniką badawczą – jest przedmiotem, który służy do zrealizowania określonej i wybranej techniki badawczej oraz do technicznego gromadzenia danych z badań. Technika badawcza jest pojęciem podrzędnym w stosunku do metody badawczej i zarazem nadrzędnym wobec narzędzia badawczego (T. Pilch, T. Bauman, 2001, s. 71).

W celu osiągnięcia założonych celów badań zastosowano następujące **narzędzia badawcze**:

1. *Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE)* autorstwa Andrzeja Węglińskiego

Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE) autorstwa Andrzeja Węglińskiego, służy określaniu tendencji empatycznych jednostek. Wartość rzetelności testu wyniosła $\alpha=0,802$, co świadczy o jego wysokiej spójności. Analiza czynnikowa umożliwiła wyodrębnienie pięciu empatycznych syndromów. W związku z tym możliwe jest ustalenie, na ile badani potrafią sympatyzować z innymi (9 pozycji), współodczuwać przeżycia przyjemne i przykre (5 pozycji) oraz wczuwać się w stany i przeżycia innych (3 pozycje). Ponadto można ustalić poziom wrażliwości na przeżycia innych (7 pozycji) i gotowości poświęcania się dla nich (6 pozycji). Twierdzenia oceniane są na skali czteropunktowej (od 0 do 3 punktów). W niektórych pozycjach przyznaje się odwrotną liczbę punktów do założonej (pozycje nr: 13, 29, 27, 28, 29, 30). Dzięki przeliczeniu wyników surowych na stenowe, możliwe jest określenie poziomu empatii. Im wyższy wynik dla całej skali i podskal, tym wyższy poziom empatyczności badanych (A. Węgliński, 2010).

2. *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych(KKS)* autorstwa Anny Matczak

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS), którego autorką jest Anna Matczak – wieloletni pracownik naukowy Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego, służy do oceny tych kompetencji, które rozumiane są jako pewne nabyte umiejętności warunkujące efektywność funkcjonowania jednostki w różnych sytuacjach społecznych. Kwestionariusz dostarcza jeden wskaźnik ogólny oraz trzy wskaźniki szczegółowe, które określają poziom kompetencji ujawnianych w sytuacjach wymagających asertywności, w sytuacjach ekspozycji społecznej i w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. Kwestionariusz składa się z 90 pozycji, które stanowią bezokolicznikowe określenia różnych czynności. Na skali czterostopniowej badany ocenia efektywność, z jaką je wykonuje. 60 czynności (i tylko te uwzględnione są w kluczu) oznacza radzenie sobie w różnego rodzaju trudnych sytuacjach społecznych. Przygotowano dwa rodzaje arkuszy, przy czym jeden dla dorosłych osób pracujących (wersja D – dla dorosłych). Trafność została potwierdzona głównie na drodze analizy czynnikowej oraz porównań międzygrupowych. Określono również jego wysokie współczynniki zgodności wewnętrznej. KKS może być stosowany zarówno do celów badań naukowych, jak i w charakterze narzędzia pomocniczego w praktyce diagnostycznej. Jest to narzędzie szczególnie przydatne psychologom – tu szczególnie wymagany jest dyplom

magisterski studiów psychologicznych – oraz pedagogom, specjalistom HR i doradcom zawodowym. Może być stosowany zarówno do badań grupowych, jak i indywidualnych – bez ograniczenia czasowego (<https://www.practest.com.pl/kks-kwestionariusz-kompetencji-spoecznych>, data dostępu: 18.02.2022).

3. Skala Samooceny Rosenberga (SES)

Kwestionariusz do badania ogólnego poziomu samooceny (SES). Skala jest narzędziem jednowymiarowym pozwalającym na dokonanie oceny poziomu ogólnej samooceny jako względnie stałej dyspozycji, pojmowanej jako świadoma – pozytywna lub negatywna postawa wobec swojego „Ja”. Skala składa się z 10 stwierdzeń diagnostycznych. Zadaniem badanego jest wskazanie na czterostopniowej skali, tego, w jakim stopniu zgadza się z każdym twierdzeniem. Skala Samooceny SES rekomendowana jest przede wszystkim do badań naukowych również na potrzeby diagnozy indywidualnej (<https://www.practest.com.pl/ses-skala-samooceny-rosenberga>, data dostępu: 18.02.2022).

4. Kwestionariusz ankiety „U – SP” – własnej konstrukcji

Kwestionariusz ankiety skonstruowany został na potrzeby niniejszej pracy. Kierowany jest do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych. Uwzględniono w nim cztery obszary – odnoszące się do definicji kompetencji zaproponowanej przez Marię Czerepaniak-Walczak – a mianowicie: ocenę poziomu wiedzy nauczycieli na temat pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; ocenę umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; ocenę poziomu rozumienia zagadnień związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz nasilenie potrzeb związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kwestionariusz składa się więc z czterech pytań kluczowych, a na każde z nich przypada po kilka pytań szczegółowych. Cała ankieta zawiera zatem 27 pytań, do których zaproponowano 5-cio punktową skalę, ilustrującą odniesienie ankietowanego nauczyciela do konkretnej problematyki, przy czym 1 – oznacza najniższy poziom odniesienia, a 5 – najwyższy oraz trzy pytania odnoszące się do wiedzy badanych. Wszystkie pytania opracowano w odniesieniu do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U.

z 2017 r., poz. 1591, z 2018 r., poz. 1647 oraz Dz. U. z 2019 r., poz. 323). Kwestionariusz zawiera także metryczkę.

5. Kwestionariusz ankiety „OK” – własnej konstrukcji

Kwestionariusz ankiety skonstruowany został na potrzeby niniejszej pracy. Kierowany jest do nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych. Kwestionariusz składa się z II części. Pierwszą część opracowano w oparciu o podział kompetencji podstawowych, zaproponowany przez niemieckich naukowców – Johna Erpenbecka i Volkera Heyse. Autorzy wyróżnili cztery obszary kompetencji: O – kompetencja osobista; A – kompetencja związana z aktywnością i działaniem; S – kompetencja społeczna i komunikacyjna; F – kompetencja fachowa i metodyczna. Łącznie 64 różnych kompetencji (D. Hunziker, 2018, s. 71, 192-193). W pierwszej części uwzględniono zatem te kompetencje. Zostaną one oceniane przez nauczycieli w 5-cio punktowej skali (autoocena). Część druga kwestionariusza zawiera zagadnienia związane z wiedzą nauczycieli w obszarze profilaktyki, wychowania i resocjalizacji – łącznie 11 pytań z możliwością wielokrotnego wyboru, uznanej przez badanego nauczyciela za odpowiedź właściwą.

2.6. Analizy statystyczne przeprowadzone w badaniu

Przeprowadzone analizy statystyczne wynikały z celu badań oraz z przyjętej procedury badawczej.

1. Dane uzyskane na podstawie ankiet własnego autorstwa: ankieta „U – SP” i ankieta „OK”, zaprezentowano w tabelach częstości. Z uwagi na to, że zmienne mierzone były na skali nominalnej i porządkowej, w tabelach zebrano informacje o liczbie osób, które wybrały określoną wartość zmiennych, a zatem o częstości wystąpienia tej wartości w całym zbiorze danych. Oznacza to, że większość danych przedstawiono za pomocą liczby odpowiedzi (N) i procentów (%).
2. Wyniki surowe pozyskane na podstawie: *Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE)* autorstwa Andrzeja Węglińskiego, *Kwestionariusza Kompetencji Społecznych (KKS)* autorstwa Anny Matczak i *Skali Samooceny Rosenberga (SES)* – zostały zaprezentowane za pomocą statystyk opisowych, tj.: wartości minimalnej (Min.), maksymalnej (Max.), średniej (M) i odchylenia standardowego (SD).

3. Zastosowano test Chi-kwadrat dla dwóch zmiennych. Na tej podstawie możliwe było sprawdzenie występowania zależności, między nauczycielami uczącymi przedmiotów ogólnokształcących i nauczycielami uczącymi przedmiotów zawodowych, a ich kompetencjami, określanymi na podstawie ankiet własnego autorstwa: ankiety „U – SP” i ankiety „OK”.
4. Porównania międzygrupowe między grupą nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i nauczycielami przedmiotów zawodowych w zakresie kompetencji społecznych, empatii i samooceny – przeprowadzono z wykorzystaniem testu *t*-Studenta dla grup niezależnych, po potwierdzeniu założeń.
5. Analiza czynników warunkujących kompetencje osobiste i profesjonalne przeprowadzona z wykorzystaniem regresji krokowej dla obu grup nauczycieli (przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych).

2.7. Charakterystyka terenu badań i badanej populacji

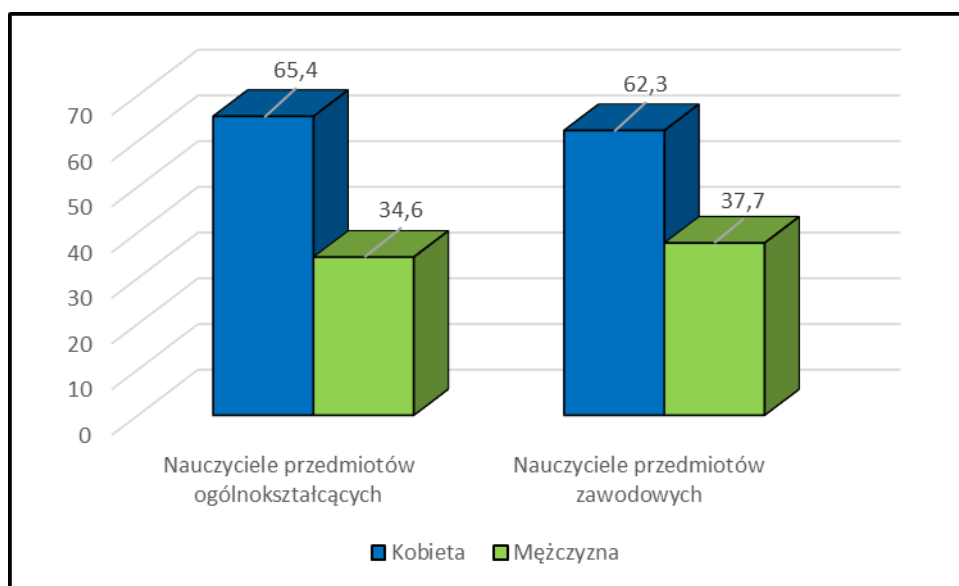
Badaniom poddanych zostało 260 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych z województwa podkarpackiego i lubelskiego. Zaplanowano, iż będą to nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych. Badania przeprowadzono na przełomie 2020 i 2021 roku.

Przygotowując się do przeprowadzenia badań wystąpiono z prośbą o zgodę na ich zrealizowanie do dyrektorów szkół z terenu obu województw. Po uzyskaniu zgody przystąpiono do badań. Nauczyciele przystąpili do nich dobrowolnie, zgodnie z zasadą poufności i anonimowości. W pierwszej fazie przebadanych zostało 112 nauczycieli z województwa lubelskiego. Badania te przeprowadzono wiosną i jesienią 2020 roku. Stu pięćdziesięciu siedmiu nauczycieli z województwa podkarpackiego przebadano w roku 2021. Kwestionariusze ankiet wraz z narzędziami wystandaryzowanymi (pakiet), przekazano nauczycielom przy okazji narad i konferencji plenarnych w celu dostępności do większej liczby potencjalnych uczestników badań. Przy braku takiej możliwości pakiety przekazywano dyrektorom placówek (liceów oraz zespołów szkół – w tym liceum, technikum, szkoła branżowa) i odbierano w ustalonym wcześniej terminie. Z uwagi na jasno określoną instrukcję wypełnienia kwestionariuszy i testów, nie było konieczności dodatkowego instruowania nauczycieli podczas badania. Po zebraniu wszystkich pakietów ze szkół, dokonano ich weryfikacji pod kątem poprawności wypełnienia

i odrzucono te, które wypełnione zostały niepoprawnie lub były niekompletne. W efekcie końcowym pozostawiono 260 poprawnie wypełnionych pakietów przez czynnych zawodowo nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych. Rozciągnięcie w czasie przeprowadzonych badań związane było z pandemią i wprowadzonymi obostrzeniami, które na pewnym etapie ograniczały możliwość kontynuowania badań.

Na poniższych wykresach zilustrowano dane metryczkowe badanych osób. Wskazano na płeć i wiek nauczycieli, ukończone przez nich studia kierunkowe, uzyskany stopień awansu zawodowego, rodzaj nauczanych przez nich przedmiotów oraz staż pracy.

Badane grupy nauczycieli były zróżnicowane pod względem płci. W sposób znaczący w obu grupach przeważała liczba kobiet (wykres 1). Ponad 65% badanych stanowiły nauczycielki przedmiotów ogólnokształcących i 62% – kobiety uczące przedmiotów zawodowych. Natomiast 34% mężczyzn uczy przedmiotów ogólnokształcących, a 37% pracuje z młodzieżą kształcąca się w określonych zawodach.



Źródło: opracowanie własne.

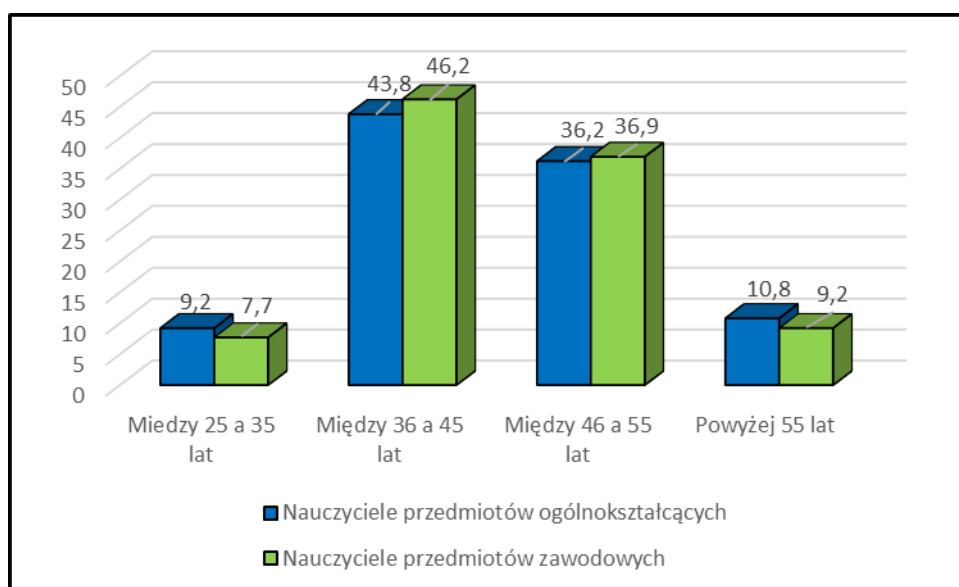
Chi-kwadrat = 0,267; df = 1; $p = 0,606$

Wykres 1. Płeć badanych nauczycieli

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie płci między badanymi grupami nauczycieli.

W badanej grupie przeważali nauczyciele w średnim wieku – zarówno mężczyźni, jak i kobiety. Przedziały wiekowe badanych nauczycieli zilustrowano na wykresie 2. W badanej

grupie między 36 a 45 rokiem życia znalazło się 46% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 44% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Badani w przedziale wiekowym między 46 a 55 rokiem życia, to 37% nauczycieli przedmiotów zawodowych i niewiele mniej (36%) przedmiotów ogólnokształcących. Uwzględnieni w badaniach pedagodzy powyżej 55 lat stanowili 11% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 9% – nauczycieli przedmiotów zawodowych. Najmniejszą grupę badanych stanowili młodzi ludzie między 25 a 35 rokiem życia (9% – nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i 8% – nauczyciele przedmiotów zawodowych).



Źródło: opracowanie własne.

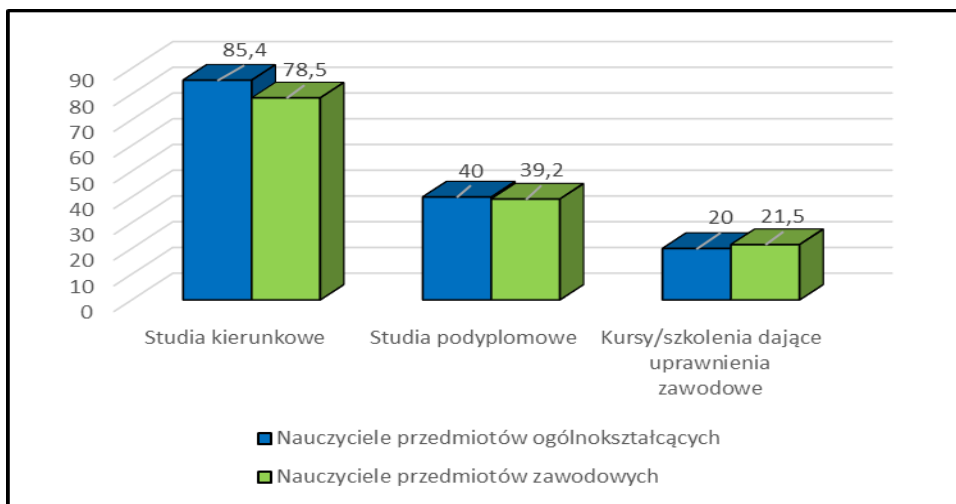
Chi-kwadrat = 1,423; df = 3; $p = 0,935$

Wykres 2. Wiek badanych nauczycieli

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie wieku między badanymi grupami nauczycieli.

Objęci badaniami nauczyciele swoje kwalifikacje pedagogiczne zdobywali przede wszystkim na studiach kierunkowych (85,5% – nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i 78,5% – nauczyciele przedmiotów zawodowych). Czterdzieści procent badanych z obu grup kształciło się na studiach podyplomowych. Na wszelkiego rodzaju kursy, czy szkolenia dające uprawnienia zawodowe zdecydowało się 21,5% badanych nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz 20% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Z uwagi na to, iż ankietowani nauczyciele mieli sposobność zaznaczenia więcej niż jedną odpowiedź – założono, iż mogli

kształcić się w różnej formie – nie brano pod uwagę wartości 130 badanych w każdej grupie jako 100% (wykres 3).



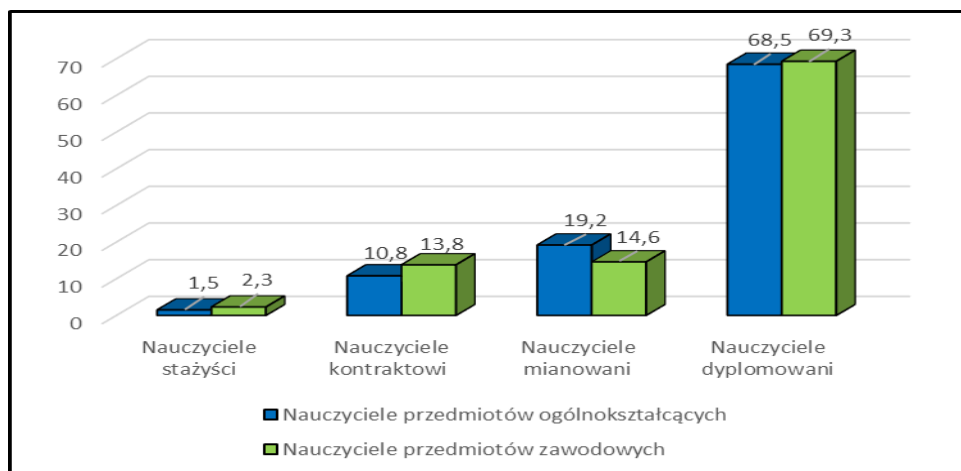
Źródło: opracowanie własne.

Chi-kwadrat = 0,291; df = 2; p = 0,864

Wykres 3. Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie sposobu uzyskania kwalifikacji pedagogicznych między badanymi grupami nauczycieli.

Nauczyciele objęci badaniami w zdecydowanej większości uzyskali najwyższy stopień awansu zawodowego – ponad 69% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 68,5% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Dziewiętnaście procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i ponad 14% przedmiotów zawodowych stanowili nauczyciele mianowani. Najmniejszą grupę stanowili nauczyciele stażyści – odpowiednio 1,5% oraz 2% w każdej grupie (wykres 4).



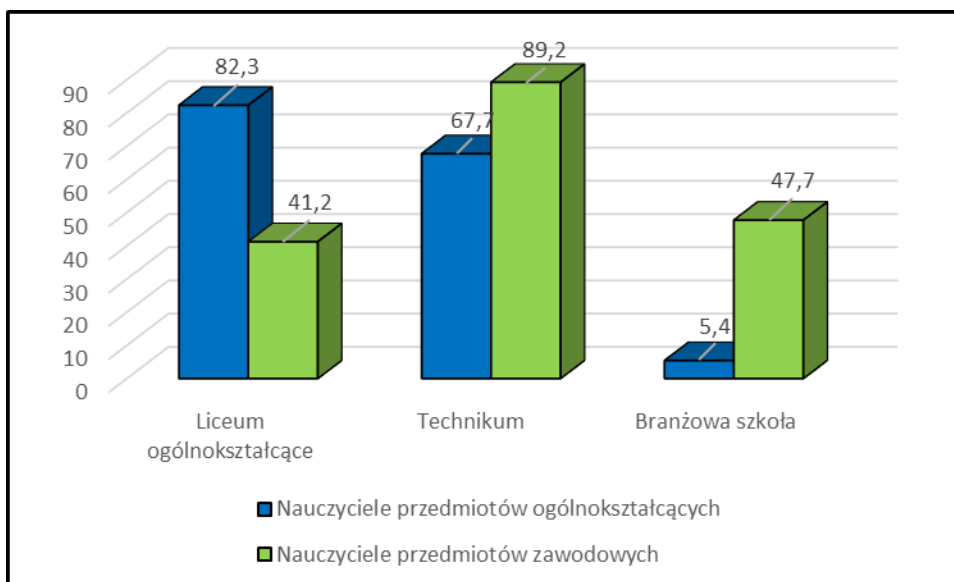
Źródło: opracowanie własne.

Chi-kwadrat = 1,524; $df = 3$; $p = 0,677$

Wykres 4. Stopień uzyskanego awansu zawodowego

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie stopnia awansu zawodowego między badanymi grupami nauczycieli.

W badanej grupie przeważali nauczyciele uczący w technikum. Największą grupę stanowili nauczyciele przedmiotów zawodowych (89%) i nieco mniej nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (68%). W liceum uczyło 82% badanych uczących przedmiotów zawodowych oraz 41% nauczycieli zawodu. Najmniejszą grupę badanych stanowili uczący w branżowej szkole – 48% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 5% przedmiotów ogólnokształcących. Ankietowani mieli możliwość zaznaczenia więcej niż jedną odpowiedź. Nie brano zatem pod uwagę wartości 130 badanych w każdej grupie jako 100% (wykres 5).



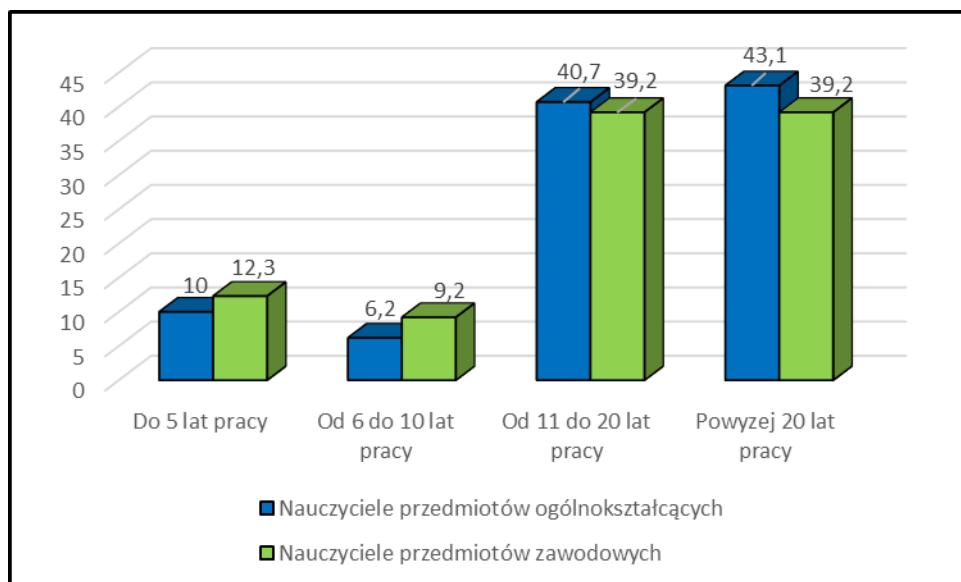
Źródło: opracowanie własne.

Chi-kwadrat = 153,781; df = 2; $p < 0,001$

Wykres 5. Typ szkoły, w jakiej pracują badani nauczyciele

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat stwierdzono istotną zależność w zakresie typu szkoły, w jakiej pracują nauczyciele, a rodzajem nauczanych przedmiotów (przedmioty ogólnokształcące lub przedmioty zawodowe) ($p < 0,001$).

Najmniejszą grupę badanych nauczycieli stanowili ci pracujący w szkole w przedziale od 6 do 10 lat – 6% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz 9% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Najkrótszy staż pracy dotyczył 10% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 12% przedmiotów zawodowych. Po 39% badanych stanowili nauczyciele przedmiotów zawodowych pracujący z młodzieżą odpowiednio od 11 do 20 lat i powyżej 20 lat. Czterdzieści procent uwzględnionych w badaniu pedagogów uczyło w szkole od 9 do 20 lat oraz 43% (najliczniejsza grupa) uczyła powyżej 20 lat. W obu przypadkach byli to nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (wykres 6).



Źródło: opracowanie własne.

Chi-kwadrat = 1,382; df = 3; $p = 0,710$

Wykres 6. Staż pracy nauczycieli

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie stażu pracy między badanymi grupami nauczycieli.

Reasumując, porównywane grupy nauczycieli okazały się podobne do siebie pod względem: płci, wieku, wykształcenia, sposobów uzyskania kwalifikacji pedagogicznych oraz stażu pracy. Natomiast znaczące różnice między porównywanymi grupami nauczycieli dotyczyły pracy z młodzieżą w poszczególnych typach szkół. Większość nauczycieli przedmiotów zawodowych pracowało w szkołach branżowych (48%).

Rozdział III.

Analiza wyników badań własnych

3.1. Kompetencje osobiste nauczycieli

3.1.1. Kompetencje społeczne u badanych nauczycieli

Szybkie tempo rozwoju cywilizacyjnego sprawia, że ludzie coraz częściej nie radzą sobie ze stawianymi im wymaganiami. Doświadczają przez to różnego rodzaju deficytów, związanych z funkcjonowaniem w społeczeństwie. Dlatego też tak ważne jest kształtowanie wszelkich umiejętności i kompetencji społecznych, które ułatwiają efektywne funkcjonowanie w różnych sytuacjach społecznych (K. Martowska, 2012, s. 13).

W tabelach od 2 do 6, zaprezentowano dane dotyczące kompetencji społecznych u badanych nauczycieli.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla KKS w badanej grupie nauczycieli

ZMIENNE	MIN.	MAX.	M	SD
Intymność	19,00	60,00	44,953 (2,996)	7,249
Ekspozycja społeczna	20,00	69,00	48,865 (2,714)	8,892
Asertywność	30,00	72,00	54,946 (3,232)	9,863
Kompetencje społeczne	82,00	240,00	181,330 (3,022)	27,790

Źródło: opracowanie własne.

Najniższy minimalny wynik w badanej grupie nauczycieli wyniósł 19 pkt. w skali kompetencji społecznych w sytuacjach intymnych, natomiast najwyższy – 72 pkt. – w skali asertywności. W przypadku skali Ekspozycji społecznej, najniższy wynik wyniósł 20 pkt., natomiast najwyższy 69 pkt. Średni wynik w poszczególnych skalach wyniósł 3. Najbardziej zróżnicowane wyniki nauczyciele uzyskali w zakresie kompetencji społecznych wymagających asertywności, natomiast wyniki najbardziej zbliżone otrzymali w skali Intymności. Wynik minimalny w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych (KKS) wyniósł 82 pkt., a maksymalny 240 pkt., co zdecydowało o tym, że średni wynik równa się 181,3 pkt.

Tabela 3. Poziom umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM UMIEJĘTNOŚCI W SYTUACJACH BLISKIEGO KONTAKTU INTERPERSONALNEGO	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niski	16	12,3	17	13,1	33	12,7
Przeciętny	83	63,8	75	57,7	158	60,8
Wysoki	31	23,8	38	29,2	69	26,5
Chi-kwadrat = 1,145; df = 2; p = 0,564						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem tych umiejętności u nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Objęci badaniami nauczyciele w większości prezentują przeciętny poziom umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego z innymi – 63% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 57% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Wysoki poziom dotyczy 23% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 29% kształcących w konkretnym zawodzie. Najmniejsza grupa uwzględnionych w badaniu nauczycieli – 12% NPO i 13% NPZ – prezentuje niski poziom umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.

Tabela 4. Poziom umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM UMIEJĘTNOŚCI W SYTUACJACH EKSPOZYCJI SPOŁECZNEJ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niski	34	26,2	27	20,8	61	23,5
Przeciętny	85	65,4	85	65,4	170	65,4
Wysoki	11	8,5	18	13,8	29	11,2
Chi-kwadrat = 2,492; df = 2; p = 0,287						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej u nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Podobnie, jak w przypadku poziomu umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu

interpersonalnego, największa grupa badanych nauczycieli prezentuje poziom średni w odniesieniu do posiadanych umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej – po 65% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i nauczycieli przedmiotów zawodowych. Niski poziom tych umiejętności posiada 26% nauczycieli pierwszej z porównywanych grup i 20% - z grupy drugiej. Poziom wysoki dotyczy 8% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 13% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Tabela 5. Poziom umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM UMIEJĘTNOŚCI W SYTUACJACH WYMAGAJĄCYCH ASERTYWNOŚCI	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niski	12	9,2	10	7,7	22	8,5
Przeciętny	63	48,5	53	40,8	116	44,6
Wysoki	55	42,3	67	51,5	122	46,9
Chi-kwadrat = 2,224; df = 2; p = 0,329						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem tych umiejętności u nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nauczyciele uwzględnieni w badaniu w zdecydowanej mniejszości prezentują niski poziom umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności – 7% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 9% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Przeciętny poziom tych umiejętności dotyczy 40% NPZ i 48% NPO. Wysoki poziom umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności posiada w opinii badanych 42% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 51% uczących przedmiotów zawodowych.

Tabela 6. Poziom kompetencji społecznych u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niski	20	15,4	12	9,2	32	12,3
Przeciętny	80	61,5	76	58,5	156	60,0
Wysoki	30	23,1	42	32,3	72	27,7
Chi-kwadrat = 4,102; df = 2; p = 0,128						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem kompetencji społecznych u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem kompetencji społecznych u nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Wysoki poziom kompetencji społecznych posiada 23% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 32% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Poziom przeciętny dotyczy 61% nauczycieli pierwszej z porównywanych grup i 58% nauczycieli - z grupy drugiej. Niski poziom kompetencji społecznych prezentuje 15% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 9% uczących przedmiotów zawodowych.

Analiza danych dotyczących kompetencji społecznych u badanych nauczycieli wykazała, że na ogół oceniają oni swoje kompetencje społeczne jako przeciętne. Ta sfera ich funkcjonowania wymaga zatem zmiany, gdyż efektywne działanie w różnych relacjach – a takie zapewniają posiadane kompetencje społeczne – jest niezbędne w szkolnej przestrzeni. W zawodzie nauczycielskim są one wyznacznikiem sprawdzenia się w rzeczywistych sytuacjach społecznych, które są nieprzewidywalne (P. Ziółkowski, 2014, s. 5).

3.1.2. Empatyczność u badanych nauczycieli

Empatia umożliwia nawiązywanie autentycznej relacji i kontaktu z drugą osobą. Jest kompetencją, której człowiek uczy się w ciągu swojego życia i przede wszystkim – fundamentem niezbędnym do budowania relacji z innymi (pobrano z: <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/empatia-w-relacji-nauczyciel-uczen>, data dostępu: 23.04.2022 r.). Empatia to zdolność współodczuwania emocji i uczuć innych ludzi oraz umiejętność ich rozumienia. Jest to dar przeżywania trudnych sytuacji innych osób – niezmiernie potrzebny w pracy w szkole z młodymi ludźmi (A. Lewicka, 2006, s. 16). Dlatego postanowiono sprawdzić, jakim jej poziomem cechują się badani nauczyciele.

Dane dotyczące empatii uwzględnionych w badaniach nauczycieli zaprezentowano w tabelach 7 i 8.

Tabela 7. Statystyki opisowe dla KRE w badanej grupie nauczycieli

ZMIENNE	MIN.	MAX.	M	SD
Sympatyzowanie z innymi	6,00	29,00	13,903 (1,544)	3,579
Współodczuwanie przeżyć przyjemnych i przykrych	4,00	16,00	9,719 (1,943)	2,190
Wrażliwość na przeżycia innych	7,00	23,00	14,300 (2,042)	3,263
Gotowość poświęcania się dla nich	6,00	22,00	12,673 (2,112)	2,962
Wczuwanie się w stany i przeżycia innych	3,00	11,00	6,111 (2,037)	1,748
Empatia	35,00	96,00	56,783 (1,720)	5,886

Zródło: opracowanie własne.

W badanej grupie nauczycieli najniższy minimalny wynik wyniósł 3 pkt. w skali wczuwania się w stany i przeżycia innych ludzi oraz 4 pkt. w skali współodczuwania przeżyć przyjemnych i przykrych. W pozostałych skalach nauczyciele uzyskali minimalnie 6 pkt. (sympatyzowanie z innymi i gotowość poświęcania się dla nich) oraz 7 pkt. w skali „Wrażliwość na przeżycia innych”. W tychże trzech skalach badani uzyskali najwyższe maksymalne wyniki odpowiednio: 29 pkt. 22 pkt. i 23 pkt. Średni wynik w poszczególnych skalach wyniósł 2 pkt. Najbardziej zróżnicowane wyniki nauczyciele uzyskali w skali sympatyzowania z innymi i wrażliwości na przeżycia innych. Natomiast wyniki najbardziej zbliżone otrzymali w skali wczuwania się w stany i przeżycia innych.

Minimalny wynik w Kwestionariuszu Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE) wyniósł 35 pkt., a maksymalny 96 pkt., co zdecydowało o tym, że średni wynik równa się 19,6 pkt.

Tabela 8. Poziom empatii u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM EMPATII	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niski	99	76,2	105	80,8	204	78,5
Przeciętny	19	14,6	17	13,1	36	13,8
Wysoki	12	9,2	8	6,1	20	7,7
Chi-kwadrat = 1,087; df = 3; p = 0,580						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem empatii nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem empatii nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nauczyciele objęci badaniami w zdecydowanej większości prezentują niski poziom empatii – 76% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 80% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Przeciętny poziom empatii – jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 2 – posiada 14% nauczycieli uczących przedmiotów ogólnokształcących i 13% nauczycieli kształcących w zawodzie. Siedem procent badanych nauczycieli prezentuje wysoki poziom empatii. Uzyskany wynik napawa niepokojem. Bez empatii bowiem nie jest możliwe budowanie i rozwijanie dobrych relacji w środowisku szkolnym. W empatycznej przestrzeni młodzież czuje się akceptowana, zaopiekowana, rozumiana i traktowana z godnością.

3.1.3. Samoocena u badanych nauczycieli

Samoocena jest bardzo ważna dla każdego nauczyciela. Pomaga przeanalizować mocne i słabe jego strony – również pod kątem posiadanych kompetencji – oraz jego sukcesy, deficyty i niepowodzenia. Jest to niezmiernie istotne, ponieważ pozwala nauczycielowi ocenić jego sposób działania, efektywność pracy z młodym człowiekiem, a nawet normatywny aspekt jego roli (D. Pankowska, 2016, s. 187-188). Samoocena – rozpatrywana jako funkcja różnicy pomiędzy „Ja” realnym, a „Ja” idealnym – ma wartość wówczas, gdy jest kształtowaną i rozwijaną umiejętnością. Powinna także pozostawać w sferze intuicji i oddziaływania indywidualnych czynników (M. Szpitalak, R. Polczyk, 2015, s. 10-11). Samoocena i autorefleksja jest na stałe przypisana do funkcji nauczyciela i przyczynia się do pewnej ewolucji jego roli. Systematyczne gromadzenie informacji związane z własną pracą, przyczynia się do pogłębiania samowiedzy oraz doskonalenia własnego warsztatu pracy. To bieżąca analiza procesu edukacyjnego, stosowanych metod pracy z uczniem, form komunikowania się, stopnia realizacji zamierzonych celów oraz aktywności dydaktyczno-wychowawczej (A. Kielczewska, 2020).

Tabela 9. Statystyki opisowe dla SES w badanej grupie nauczycieli

ZMIENNA	MIN.	MAX.	M	SD
Samoocena	10,00	39,00	19,576 (1,957)	5,886

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie nauczycieli najniższy minimalny wynik w skali samooceny wyniósł 10 pkt., natomiast najwyższy maksymalny wynik wyniósł 39 pkt. Średni wynik równa się 19,6 pkt.

Poziom samooceny uwzględnionych w badaniach grup nauczycieli zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10. Poziom samooceny u nauczycieli uczestniczących w badaniu

POZIOM SAMOOCENY	Gr. I – NPO		Gr. II – NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Bardzo niski	93	71,5	98	75,4	191	73,5
Niski	25	19,2	19	14,6	44	16,9
Przeciętny	7	5,4	7	5,4	14	5,4
Wysoki	3	2,3	6	4,6	9	3,5
Bardzo wysoki	2	1,5	-	-	2	0,8
Chi-kwadrat = 3,949; df = 4; p = 0,413						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poziomem samooceny u nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomem samooceny u nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Zdecydowana większość nauczycieli objętych badaniami posiada bardzo niską samoocenę – 71,5% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 75% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jest to bardzo niepokojące zjawisko. Niską samoocenę ma 19% nauczycieli z pierwszej z porównywanych grup i 14% - z grupy drugiej. Przeciętny poziom samooceny w porównywanych grupach nauczycieli dotyczy 5% osób badanych. Niespełna 4% badanych cechuje wysoki poziom samooceny. Jedynie dwóch nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ma bardzo wysoki poziom samooceny.

W tabelach od 11 do 17 zamieszczono wyniki nauczycieli, którzy oceniali swoje różne cechy i umiejętności, składające się na ich kompetencje społeczne.

Tabela 11. Ocena stopnia odczuć badanych nauczycieli

STOPIEŃ POCZUCIA BYCIA OSOBA:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Wiarygodną						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	2	1,5	6	4,6	8	3,1
Wysoki	33	25,4	32	24,6	65	25,0
Bardzo wysoki	95	73,1	91	70,0	186	71,5
Chi-kwadrat = 6,097; df = 2; p = 0,047						
Odpowiedzialną						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	1	0,8	5	3,8	6	2,3
Wysoki	28	21,5	25	19,2	53	20,4
Bardzo wysoki	100	76,9	99	76,2	199	76,5
Chi-kwadrat = 4,841; df = 4; p = 0,304						
Optymistyczną						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	2	1,5	3	2,3	5	1,9
Średni	19	14,6	20	15,4	39	15,0
Wysoki	54	41,6	51	39,2	105	40,4
Bardzo wysoki	55	42,3	56	43,1	111	42,7
Chi-kwadrat = 0,320; df = 3; p = 0,956						
Zdyscyplinowaną						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	7	5,3	9	6,9	16	6,2
Wysoki	46	35,4	47	36,1	93	35,7
Bardzo wysoki	76	58,5	73	56,2	149	57,3
Chi-kwadrat = 0,321; df = 3; p = 0,956						
Niezwadną						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	4	3,1	1	0,8	5	1,9
Średni	15	11,5	16	12,3	31	11,9
Wysoki	60	46,2	63	48,4	123	47,3
Bardzo wysoki	51	39,2	49	37,7	100	38,5
Chi-kwadrat = 2,945; df = 4; p = 0,567						
Elastyczną						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	4	3,1	1	0,8	5	1,9
Średni	21	16,1	23	17,7	44	16,9
Wysoki	50	38,5	49	37,7	99	38,1
Bardzo wysoki	55	42,3	57	43,8	112	43,1

Chi-kwadrat = 1,936; df = 3; p = 0,585						
Odporną						
Bardzo niski	2	1,5	-	-	2	0,8
Niski	6	4,6	5	3,9	11	4,2
Średni	32	24,6	32	24,6	64	24,6
Wysoki	46	35,4	55	42,3	101	38,8
Bardzo wysoki	44	33,9	38	29,2	82	31,6
Chi-kwadrat = 3,331; df = 4; p = 0,503						
Dążącą do celu						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	4	3,1	5	1,9
Średni	11	8,4	13	10,0	24	9,2
Wysoki	56	43,1	56	43,1	112	43,1
Bardzo wysoki	62	47,7	57	43,8	119	45,8
Chi-kwadrat = 2,176; df = 3; p = 0,536						
Błyskotliwą						
Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	9	6,9	5	3,8	14	5,4
Średni	25	19,2	36	27,7	61	23,5
Wysoki	53	40,8	48	36,9	101	38,8
Bardzo wysoki	42	32,3	40	30,8	82	31,5
Chi-kwadrat = 3,422; df = 4; p = 0,489						
Wytrwałą						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	-	-	4	3,1	4	1,5
Średni	14	10,8	16	12,3	30	11,5
Wysoki	55	42,3	53	40,8	108	41,6
Bardzo wysoki	61	46,9	57	43,8	118	45,4
Chi-kwadrat = 4,306; df = 3; p = 0,230						
Konsekwentną						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	4	3,1	5	1,9
Średni	12	9,2	13	10,0	25	9,6
Wysoki	60	46,2	52	40,0	112	43,1
Bardzo wysoki	57	43,8	61	46,9	118	45,4
Chi-kwadrat = 2,547; df = 3; p = 0,466						
Obowiązkową						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	7	5,4	8	6,1	15	5,8
Wysoki	35	26,9	36	27,7	71	27,3
Bardzo wysoki	88	67,7	84	64,6	172	66,1
Chi-kwadrat = 2,173; df = 4; p = 0,703						
Sumienną						

Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Średni	5	3,8	8	6,2	13	5,0
Wysoki	42	32,3	40	30,8	82	31,5
Bardzo wysoki	82	63,1	79	60,7	161	61,9
Chi-kwadrat = 2,130; df = 4; p = 0,711						
Dokładną						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Średni	8	6,2	12	9,2	20	7,7
Wysoki	55	42,3	44	33,9	99	38,0
Bardzo wysoki	66	50,7	71	54,6	137	52,7
Chi-kwadrat = 3,538; df = 4; p = 0,472						
Rzeczową						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	-	-	2	1,5	2	0,8
Średni	9	6,9	10	7,7	19	7,3
Wysoki	49	37,7	47	36,2	96	36,9
Bardzo wysoki	72	55,4	71	54,6	143	55,0
Chi-kwadrat = 2,101; df = 3; p = 0,551						
Pracowitą						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	6	4,6	8	6,1	14	5,4
Wysoki	46	35,4	45	34,6	91	35,0
Bardzo wysoki	77	59,2	75	57,7	152	58,4
Chi-kwadrat = 1,323; df = 4; p = 0,857						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat wykazała, że występują różnice między badanymi grupami nauczycieli w zakresie poziomu oceniania siebie jako osoby wiarygodnej. W zakresie pozostałych ocen cech nie stwierdzono różnic między grupą nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a grupą nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Wiarygodność – bardzo ważna cecha w zawodzie nauczycielskim – oceniana jest przez samych nauczycieli w stopniu bardzo wysokim. Tak deklaruje 73% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 70% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim – 25% nauczycieli z pierwszej grupy i 24% nauczycieli z grupy drugiej. Nikt z nauczycieli nie ocenił swojej wiarygodności w stopniu bardzo niskim, natomiast w stopniu niskim – jeden nauczyciel

przedmiotów zawodowych. Stopień średni wiarygodności zadeklarowało 3% wszystkich ankietowanych nauczycieli.

Poczucie bycia osobą odpowiedzialną ma 77% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 76% nauczycieli przedmiotów zawodowych w stopniu bardzo wysokim. W stopniu wysokim – 21% NPO i 19% NPZ. Niecały jeden procent wszystkich badanych z obu porównywanych grup, swoją odpowiedzialność ocenia w stopniu niskim i bardzo niskim. Stopień średni deklaruje 1% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 4% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Optymizm w stopniu bardzo wysokim ocenia 42% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 43% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Podobnie jest w przypadku oceny w stopniu wysokim – 41% NPO i 39% NPZ. Nikt z badanych nauczycieli nie ocenił swojego optymizmu w stopniu bardzo niskim. Stopień średni zadeklarowało 14% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 15% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Bycie osobą zdyscyplinowaną zadeklarowało 58% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 56% nauczycieli przedmiotów zawodowych w stopniu bardzo wysokim. Podobnie obydwie porównywane grupy nauczycieli oceniły swoje zdyscyplinowanie w stopniu wysokim – 35% NPO i 36% NPZ. Pięć procent nauczycieli z pierwszej grupy badanych i 7% nauczycieli z drugiej grupy, mają poczucie bycia zdyscyplinowanym w stopniu średnim. Znikoma grupa NPO i NPZ ocenia swoje zdyscyplinowanie w niskim stopniu – zaledwie 1% wszystkich ankietowanych.

Niezawodność z kolei bardzo wysoko ocenia 39% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 37% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim – 46% nauczycieli przedmiotów ogólnych i 48% uczących przedmiotów zawodowych. Jedenaście procent NPO i 12% NPZ ocenia swoją niezawodność w średnim stopniu, a zaledwie 2% wszystkich badanych nauczycieli – w stopniu bardzo niskim.

Żaden nauczyciel nie ocenia swojej elastyczności w stopniu bardzo niskim. W stopniu niskim, niewielka grupa badanych – 3% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 1% nauczycieli przedmiotów zawodowych (podobnie jak przy ocenie poprzedniej cechy – niezawodności). Siedemnaście procent wszystkich badanych – deklaruje stopień średni, natomiast 38% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 37% nauczycieli przedmiotów

zawodowych – stopień wysoki. Największa grupa badanych obu porównywanych grup – 42% NPO i 43% NPZ – ocenia swoją elastyczność w stopniu bardzo wysokim.

Poczucie bycia osobą odporną w stopniu wysokim ma 35% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 42% nauczycieli przedmiotów zawodowych, a w stopniu bardzo wysokim 34% nauczycieli z pierwszej grupy i 29% nauczycieli z drugiej grupy. Stopień średni deklaruje taka sama liczba nauczycieli obu porównywanych grup – po 24%. Zaledwie 4% wszystkich badanych ocenia swoją odporność w stopniu niskim, a niespełna 1% w stopniu bardzo niskim.

Dążenie do celu – kolejna ważna cecha – oceniane jest przez 47% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 43% nauczycieli przedmiotów zawodowych w bardzo wysokim stopniu. Bardzo podobnie wygląda ocena tej cechy w stopniu wysokim – po 43% w każdej z porównywanych grup. W stopniu średnim – 8% NPO i 10% NPZ. Nikt z badanych nie zadeklarował stopnia bardzo niskiego.

Bycie osobą błyskotliwą w stopniu bardzo wysokim zadeklarowało 32% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i podobnie – 30% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim – 40% nauczycieli przedmiotów ogólnych i 37% nauczycieli zawodu. Dziewiętnaście procent NPO i 28% NPZ, tą swoją cechą ocenia w stopniu średnim. Zaledwie 1% wszystkich uwzględnionych w badaniu deklaruje stopień bardzo niski.

Nikt z ankietowanych nauczycieli nie ocenia swojej wytrwałości w stopniu bardzo niskim, natomiast w bardzo wysokim 47% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 44% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Podobnie jest w przypadku oceny tej cechy w stopniu wysokim (42% nauczycieli przedmiotów ogólnych i 41% nauczycieli zawodu). Jedenaście procent wszystkich badanych ocenia swoją wytrwałość w średnim stopniu.

Konsekwencja w działaniu jest również bardzo ważną cechą czynnych zawodowo nauczycieli. Czterdzieści sześć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 40% nauczycieli przedmiotów zawodowych postrzega siebie, jako osobę wytrwałą w stopniu wysokim, a w bardzo wysokim – odpowiednio 44% i 47%. Jeden procent wszystkich ankietowanych nauczycieli swoją konsekwencję ocenia w stopniu niskim.

Bycie osobą obowiązkową deklaruje w stopniu bardzo wysokim 67% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 64% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Ocena w stopniu wysokim dotyczy 27% nauczycieli przedmiotów ogólnych i 28% kształcących w zawodzie. Pięć

procent wszystkich badanych nauczycieli ocenia swoją obowiązkowość w stopniu średnim, a niespełna pół procenta badanych – w stopniu niskim i w stopniu bardzo niskim.

Poczucie bycia nauczycielem sumiennym ma w stopniu bardzo wysokim 63% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 60% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Podobna ilość badanych w obrębie porównywanych grup, ocenia swoją sumiennność w stopniu wysokim (32% i 30%). Pięć procent wszystkich ankietowanych nauczycieli – w stopniu średnim. Natomiast 1% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 1% nauczycieli przedmiotów zawodowych – w stopniu niskim.

Dokładność w swojej pracy w stopniu bardzo wysokim dostrzega ponad połowa nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 55% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Stopień wysoki dotyczy 42% NPO i 34% NPZ. Prawie 8% wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli cechą tą ocenia w stopniu średnim. Tylko niewielka liczba ankietowanych zadeklarowała stopień niski i bardzo niski.

Podobnie wygląda kwestia oceny siebie, jako osoby rzeczowej i pracowitej. Jeden procent wszystkich nauczycieli postrzega obydwie te cechy w stopniu niskim. W stopniu bardzo wysokim rzeczowość ocenia 55% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 55% nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast pracowitość – 59% NPO i 58% NPZ. Stopień wysoki dotyczy ogółem wszystkich uwzględnionych w badaniach – 37% w odniesieniu do rzeczowości i 35% – do pracowitości. Poczucie bycia osobą rzeczową deklaruje w stopniu średnim 7% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 7% nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast bycie osobą pracowitą – 5% NPO i 6% NPZ.

Większość nauczycieli obu porównywanych grup ocenia swoje różne cechy w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Najmniejsza liczba badanych – w stopniu niskim i bardzo niskim. Nie są to jednakże wyniki zadawalające, gdyż wiele cech ocenionych zostało przez nauczycieli ogólnie stosunkowo nisko. Wiele wyników jest zbieżnych w obu porównywanych grupach.

Nauczyciel w swojej pracy ceniony jest nie tylko za wiedzę, jaką posiada. Pożądane są także wszelkie jego umiejętności, które można wykorzystać w pracy z i dla młodzieży. Stopień postrzegania przez nauczycieli różnych swoich umiejętności zaprezentowano w tabeli 12.

Tabela 12. Ocena stopnia umiejętności nauczycieli

STOPIEŃ UMIEJĘTNOŚCI	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Myślenia całościowego						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	0	0,0	1	0,4
Średni	15	11,6	12	9,2	27	10,4
Wysoki	57	43,8	54	41,6	111	42,7
Bardzo wysoki	57	43,8	64	49,2	121	46,5
Chi-kwadrat = 1,8194; df = 3; p = 0,610						
Rozdzielania zadań						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Średni	19	14,6	15	11,6	34	13,1
Wysoki	59	45,4	55	42,3	114	43,8
Bardzo wysoki	50	38,5	59	45,3	109	41,9
Chi-kwadrat = 1,687; df = 3; p = 0,639						
Podejmowania decyzji						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Średni	27	20,8	18	13,8	45	17,3
Wysoki	60	46,2	60	46,2	120	46,1
Bardzo wysoki	41	31,5	51	39,2	92	35,4
Chi-kwadrat = 3,220; df = 3; p = 0,358						
Podejmowania działań innowacyjnych						
Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	4	3,1	7	5,4	11	4,2
Średni	35	26,9	30	23,1	65	25,0
Wysoki	51	39,2	52	40,0	103	39,6
Bardzo wysoki	39	30,0	40	30,7	79	30,4
Chi-kwadrat = 1,225; df = 4; p = 0,873						
Podejmowania inicjatyw						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	9	6,9	7	5,4	16	6,2
Średni	30	23,1	32	24,6	62	23,8
Wysoki	56	43,1	50	38,5	106	40,8
Bardzo wysoki	35	26,9	40	30,7	75	28,8
Chi-kwadrat = 1,987; df = 4; p = 0,738						
Podejmowania działań zorientowanych na rezultat						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	3	2,3	3	2,3	6	2,3
Średni	27	20,8	27	20,8	54	20,8
Wysoki	54	41,5	56	43,0	110	42,3
Bardzo wysoki	46	35,4	43	33,1	89	34,2

Chi-kwadrat = 1,137; df = 4; $p = 0,888$						
Dawania impulsu do działania						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	3	2,3	1	0,8	4	1,5
Średni	23	17,7	27	20,7	50	19,3
Wysoki	61	46,9	56	43,1	117	45,0
Bardzo wysoki	43	33,1	45	34,6	88	33,8
Chi-kwadrat = 2,579; df = 4; $p = 0,630$						
Rozwiązywania konfliktów						
Bardzo niski	2	1,5	-	-	2	0,8
Niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Średni	19	14,6	23	17,7	42	16,1
Wysoki	58	44,6	62	47,7	120	46,2
Bardzo wysoki	50	38,5	43	33,1	93	35,7
Chi-kwadrat = 3,374; df = 4; $p = 0,497$						
Integracji						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	4	3,1	1	0,8	5	1,9
Średni	22	16,9	23	17,7	45	17,3
Wysoki	55	42,3	55	42,3	110	42,3
Bardzo wysoki	48	36,9	51	39,2	99	38,1
Chi-kwadrat = 2,913; df = 4; $p = 0,572$						
Przekonywania						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	3	2,3	1	0,8	4	1,5
Średni	26	20,0	26	20,0	52	20,0
Wysoki	63	48,5	61	46,9	124	47,7
Bardzo wysoki	38	29,2	41	31,5	79	30,4
Chi-kwadrat = 2,146; df = 4; $p = 0,708$						
Rozwiązywania problemów						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	3	2,3	3	2,3	6	2,3
Średni	21	16,2	20	15,4	41	15,8
Wysoki	61	46,9	64	49,2	125	48,1
Bardzo wysoki	45	34,6	43	33,1	88	33,8
Chi-kwadrat = 0,151; df = 3; $p = 0,986$						
Pracy zespołowej						
Bardzo niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Niski	5	3,8	1	0,8	6	2,3
Średni	19	14,6	16	12,3	35	13,5
Wysoki	50	38,5	52	40,0	102	39,2
Bardzo wysoki	54	41,6	59	45,4	113	43,5
Chi-kwadrat = 3,184; df = 4; $p = 0,527$						
Prowadzenia dialogów						

Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Średni	18	13,8	27	20,8	45	17,3
Wysoki	54	41,6	57	43,8	111	42,7
Bardzo wysoki	55	42,3	44	33,8	99	38,0
Chi-kwadrat = 3,436; df = 4; p = 0,487						
Doradzania						
Bardzo niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Niski	5	3,8	1	0,8	6	2,3
Średni	21	16,2	22	16,9	43	16,5
Wysoki	54	41,6	65	50,0	119	45,8
Bardzo wysoki	48	36,9	41	31,5	89	34,2
Chi-kwadrat = 4,590; df = 4; p = 0,331						
Komunikowania się						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	3	2,3	1	0,8	4	1,5
Średni	9	6,9	11	8,5	20	7,7
Wysoki	51	39,2	55	42,3	106	40,8
Bardzo wysoki	66	50,8	63	48,4	129	49,6
Chi-kwadrat = 2,420; df = 4; p = 0,658						
Współpracy						
Bardzo niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Niski	4	3,1	3	2,3	7	2,7
Średni	14	10,8	12	9,2	26	10,0
Wysoki	45	34,6	50	38,5	95	36,5
Bardzo wysoki	65	50,0	64	49,2	129	49,6
Chi-kwadrat = 0,900; df = 4; p = 0,924						
Językowe (biegłość językowa)						
Bardzo niski	6	4,6	7	5,4	13	5,0
Niski	12	9,2	12	9,2	24	9,2
Średni	36	27,7	43	33,1	79	30,4
Wysoki	33	25,4	32	24,6	65	25,0
Bardzo wysoki	43	33,1	36	27,7	79	30,4
Chi-kwadrat = 1,332; df = 4; p = 0,855						
Kształtowania relacji						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	4	3,1	4	3,1	8	3,1
Średni	29	22,3	21	16,2	50	19,2
Wysoki	52	40,0	69	53,0	121	46,5
Bardzo wysoki	45	34,6	35	26,9	80	30,8
Chi-kwadrat = 5,918; df = 4; p = 0,205						
Adaptacyjne						
Bardzo niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7

Średni	32	24,6	20	15,4	52	20,0
Wysoki	52	40,0	62	47,7	114	43,8
Bardzo wysoki	42	32,3	42	32,3	84	32,3
Chi-kwadrat = 4,122; df = 4; $p = 0,389$						
Organizacyjne						
Bardzo niski	-	-	2	1,5	2	0,8
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	20	15,4	18	13,9	38	14,6
Wysoki	53	40,7	54	41,5	107	41,1
Bardzo wysoki	56	43,1	55	42,3	111	42,7
Chi-kwadrat = 2,123; df = 4; $p = 0,713$						
Oceniania						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Średni	17	13,1	25	19,2	42	16,2
Wysoki	59	45,3	48	36,9	107	41,1
Bardzo wysoki	50	38,5	53	40,8	103	39,6
Chi-kwadrat = 3,884; df = 4; $p = 0,421$						
Organizacji projektów						
Bardzo niski	2	1,5	5	3,8	7	2,7
Niski	16	12,3	17	13,1	33	12,7
Średni	35	26,9	35	26,9	70	26,9
Wysoki	33	25,4	43	33,1	76	29,2
Bardzo wysoki	44	33,9	30	23,1	74	28,5
Chi-kwadrat = 5,280; df = 4; $p = 0,259$						
Przekazywania wiedzy						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	10	7,6	12	9,2	22	8,4
Wysoki	53	40,8	53	40,8	106	40,8
Bardzo wysoki	66	50,8	64	49,2	130	50,0
Chi-kwadrat = 0,212; df = 3; $p = 0,975$						
Doceniania fachowości						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Średni	9	6,9	11	8,5	20	7,7
Wysoki	48	36,9	58	44,6	106	40,8
Bardzo wysoki	72	55,4	61	46,9	133	51,1
Chi-kwadrat = 3,053; df = 3; $p = 0,383$						
Planowania						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	17	13,0	13	10,0	30	11,5
Wysoki	56	43,1	57	43,8	113	43,5

Bardzo wysoki	56	43,1	59	45,4	115	44,2
Chi-kwadrat = 0,620; df = 3; p = 0,891						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawionych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Umiejętność myślenia całościowego postrzegana jest przez nauczycieli w stopniu bardzo wysokim w przypadku 44% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (taka sama wartość dotyczy także stopnia wysokiego) oraz 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Jedenaście procent uczących przedmiotów ogólnokształcących i 9% kształcących w zawodzie ocenia tą umiejętność w stopniu średnim. Niespełna pół procenta wszystkich ankietowanych nauczycieli ocenia ją w stopniu niskim. Nikt nie wskazał na stopień bardzo niski.

Umiejętność rozdzielania zadań w wysokim stopniu ocenia 45% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 42% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W bardzo wysokim stopniu – 38% nauczycieli z pierwszej z porównywanych grup i 45% z grupy drugiej. Piętnaście procent uczących przedmiotów ogólnych i 12% nauczycieli przedmiotów zawodowych, umiejętność rozdzielania ról ocenia w stopniu średnim, a 1% wszystkich badanych w stopniu niskim.

Zdolność podejmowania decyzji – ocenianą w stopniu wysokim – posiada 46% zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Stopień bardzo wysoki deklaruje 31% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 39% uczących przedmiotów zawodowych. Jeden procent wszystkich badanych nauczycieli umiejętność tą ocenia w stopniu niskim – podobnie jak wcześniej wskazywaną umiejętność rozdzielania zadań. Nikt nie wskazał na stopień bardzo niski.

Podejmowanie działań innowacyjnych ocenia 25% wszystkich badanych nauczycieli w średnim stopniu. Jeden procent ankietowanych umiejętność tą ocenia w stopniu bardzo niskim, a 4% w stopniu niskim. Trzydzieści dziewięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 40% nauczycieli przedmiotów zawodowych deklaruje stopień wysoki. Po 30% obu porównywanych grup – stopień bardzo wysoki.

Umiejętność podejmowania inicjatyw ocenia w stopniu wysokim 43% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 38% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Dwadzieścia siedem procent NPO i 30% NPZ – w stopniu bardzo wysokim. Dwadzieścia trzy procent

wszystkich nauczycieli podejmowanie inicjatyw przez siebie ocenia w stopniu średnim. Niewielka grupa badanych nauczycieli deklaruje stopień niski i bardzo niski.

Podejmowanie działań zorientowanych na rezultat – jako istotną umiejętność nauczyciela – ocenia w stopniu średnim po 21% przedstawicieli obu porównywanych grup. Taka sama liczba nauczycieli oceniła tą umiejętność w stopniu niskim (po 2%). Stopień wysoki zadeklarowało 41% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 43% nauczycieli przedmiotów zawodowych, a w bardzo wysokim stopniu 35% NPO i 33% NPZ.

Kolejna bardzo ważna cecha, jaką jest dawanie impulsu do działania oceniana jest podobnie jak poprzednie. Trzydzieści trzy procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 35% nauczycieli przedmiotów zawodowych ocenia tą cechę u siebie w stopniu bardzo wysokim, a w wysokim – 47% NPO i 43% NPZ. Ocena średnia dotyczy 18% NPO i 20% NPZ. W stopniu niskim ocenia tą cechę 2% NPO i 1% NPZ.

Bardzo pożądana umiejętność rozwiązywania konfliktów w szkole na różnych poziomach w ocenie badanych nauczycieli nie odbiega od powyżej wymienianych cech. Czterdzieści cztery procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i połowa (48%) nauczycieli przedmiotów zawodowych, ocenia tą umiejętność w stopniu wysokim. Bardzo wysoko – 38% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 33% uczących przedmiotów zawodowych. Stopień średni dotyczy 16% wszystkich uwzględnionych w badaniach, natomiast niski niewiele ponad 1% badanych obu grup.

Umiejętność integrowania zespołów klasowych, czy zespołu nauczycieli w stopniu bardzo wysokim ocenia 38% badanych. Czterdzieści dwa procent zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych oceniają tą cechę w stopniu wysokim. Niewielka grupa nauczycieli ogólnokształcących przedmiotów (3%) i jeden procent nauczycieli zawodu, deklaruje stopień niski.

Dar przekonywania posiada – zgodnie z oceną samych zainteresowanych – 48% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Dotyczy to stopnia wysokiego. Natomiast stopnia bardzo wysokiego – 30% uczących przedmiotów ogólnych i 31% kształcących w różnych zawodach. Po 20% nauczycieli w obu porównywanych grupach, umiejętność przekonywania ocenia u siebie w stopniu średnim, a pół procenta wszystkich ankietowanych – w stopniu bardzo niskim.

Umiejętność rozwiązywania problemów – obok wcześniej analizowanej umiejętności rozwiązywania konfliktów – jest bardzo cenioną umiejętnością w zawodzie nauczycielskim. Wysoko ocenia ją u siebie 47% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu bardzo wysokim umiejętność tą ocenia 35% NPO i 33% NPZ. Na 2% w stopniu niskim oceniają umiejętność rozwiązywania problemów i nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych. Stopień średni dotyczy ogółem 15% nauczycieli obu porównywanych grup.

Praca zespołowa, to umiejętność oceniana przez 45% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 41% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w stopniu bardzo wysokim. Czterdzieści procent nauczycieli zawodu i 38% uczących przedmiotów ogólnych postrzega tą umiejętność w stopniu wysokim. Stopień bardzo niski dotyczy takiej samej liczby obu grup nauczycieli (po 1%).

Umiejętność prowadzenia dialogu – bardzo ceniona w dobie wirtualnych konwersacji – oceniana jest w bardzo wysokim stopniu przez ponad 42% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i blisko 34% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Nieco więcej nauczycieli – ponad 41% NPO i prawie 44% NPZ ocenia tą umiejętność w stopniu wysokim. I skrajnie przeciwna ocena – stopień niski, deklaruje niewiele ponad 1% ogół badanych.

Umiejętność doradzania nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących oceniają w stopniu bardzo wysokim – 37%, a wysokim – 41%, natomiast nauczyciele przedmiotów zawodowych w stopniu bardzo wysokim – 41% i w stopniu wysokim – połowa tej grupy badanych. Po 16% badanych obu grup ocenia tą umiejętność w średnim stopniu, a w stopniu bardzo niskim – 1% badanych obu grup.

Jedną z najważniejszych umiejętności społecznych, czyli umiejętność komunikowania się oceniana jest przez połowę nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w stopniu bardzo wysokim i 40% – w stopniu wysokim. Nauczyciele przedmiotów zawodowych dokonali oceny zbliżonej, bardzo wysoko oceniając swoje umiejętności komunikowania się – 48% i wysoko – 42%. Tylko jeden nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących ocenił tą umiejętność w stopniu bardzo niskim.

Umiejętność współpracy nie odbiega w ocenie nauczycieli od innych umiejętności. Stopień bardzo wysoki zadeklarowała połowa nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Ocenę wysoką deklaruje 34% NPO i 38% NPZ.

Dziesięć procent wszystkich badanych ocenia umiejętność współpracy w stopniu średnim. Najmniej z obu porównywanych grup nauczycieli oceniło tą umiejętność w stopniu bardzo niskim (łącznie 1%).

Nieco odmienne oceny – w porównaniu z wymienianymi powyżej umiejętnościami – dostrzeżono analizując ocenę umiejętności językowych nauczycieli (biegłość językowa). Więcej nauczycieli obu porównywanych grup skłoniło się ku ocenom niskim (9% w obu porównywanych grupach nauczycieli) i bardzo niskim (po 5%). W stopniu bardzo wysokim umiejętności językowe ocenia 33% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 27% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim natomiast – 25% NPO i 24% NPZ. Trzydzieści procent wszystkich uwzględnionych w badaniu zadeklarowało stopień średni.

Umiejętność kształtowania relacji ocenia w wysokim stopniu 40% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 53% kształcących w zawodzie. W bardzo wysokim stopniu – 34% NPO i 27% NPZ. Po 3% w każdej z grup badanych nauczycieli oceniło tą swoją umiejętność w stopniu niskim, a 19% badanych ogółem zadeklarowało stopień średni.

Również umiejętności adaptacyjne oceniane są w stopniu wysokim przez znacząco większą liczbę badanych – 40% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Taka sama liczba nauczycieli porównywanych grup (33%), umiejętności adaptacyjne ocenia w stopniu bardzo wysokim. Dwadzieścia cztery procent NPO i 15% NPZ – w stopniu średnim, a 2% wszystkich badanych w stopniu niskim.

Niespełna 1% ankietowanych postrzega siebie, jako nauczyciela – organizatora w stopniu niskim i bardzo niskim. Piętnaście procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 14% nauczycieli przedmiotów zawodowych dokonało oceny tej swojej umiejętności w stopniu średnim. Najwięcej ankietowanych stanowią ci, którzy umiejętności organizacyjne oceniają na stopień bardzo wysoki – 43% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 42 % nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Umiejętność oceniania – nie tylko w wymiarze edukacyjnym – oceniana jest podobnie do poprzednio wymienianych umiejętności. Trzydzieści osiem procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 41% nauczycieli przedmiotów zawodowych, ocenia tą umiejętność w stopniu bardzo wysokim. Czterdzieści pięć procent nauczycieli z pierwszej grupy badanych i 37% z grupy drugiej – w stopniu wysokim. Natomiast 16% wszystkich ankietowanych zadeklarowało stopień średni, a niski – 2% nauczycieli.

W analizie bardziej nowocześnie brzmiącej umiejętności organizacji projektów, dostrzeżono nieco więcej niższych ocen, niż w przypadku innych umiejętności. Dwanaście procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 13% nauczycieli przedmiotów zawodowych umiejętność tą ocenia w stopniu niskim, a w bardzo niskim – 1% NPO i 3% NPZ. Stopień bardzo wysoki zadeklarowało 40% NPO i 23% NPZ. Umiejętność organizacji projektów w stopniu wysokim ocenia 25% uczących przedmiotów ogólnych i 33% kształcących w konkretnych zawodach.

Umiejętność przekazywania wiedzy – bardzo istotna w systemie edukacji – przez połowę ankietowanych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i połowę nauczycieli przedmiotów zawodowych, została oceniona w bardzo wysokim stopniu. Stopień wysoki wskazało 40% nauczycieli w każdej z uwzględnionych grup nauczycieli. Osiem procent wszystkich ankietowanych skłoniło się ku ocenie tej umiejętności w stopniu średnim. Jeden procent – również dotyczący ogółu badanych – ocenia tą swoją umiejętność w niskim stopniu.

Po 43% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oceniło umiejętność planowania w stopniu wysoki i bardzo wysokim, natomiast w przypadku nauczycieli przedmiotów zawodowych – odpowiednio 43% i 45%. Trzydzieści procent NPO i 10% NPZ dokonało oceny tej umiejętności w stopniu średnim. Po jednym nauczycielu z obu porównywanych grup, oceniło swoje umiejętności planowania w stopniu niskim.

Przy analizie danych dotyczących umiejętności doceniania fachowości, dostrzeżono najwięcej ocen najwyższych. Pięćdziesiąt pięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych, dokonało oceny tej umiejętności w stopniu bardzo wysokim, natomiast 37% NPO i 44% NPZ – w stopniu wysokim. Stopień niski dotyczy zaledwie 7% wszystkich ankietowanych nauczycieli. Nikt nie zadeklarował stopnia bardzo niskiego.

Nauczyciele obu porównywanych grup oceniają różne umiejętności najczęściej w stopniu wysokim i bardzo wysokim (dotyczy to oczywiście wybranych umiejętności). Najmniejsza liczba badanych – w stopniu niskim i bardzo niskim. Nieznaczne różnice w porównaniu z wymienianymi umiejętnościami, dostrzeżono analizując ocenę umiejętności językowych nauczycieli (biegłość językowa). W tym przypadku więcej nauczycieli obu porównywanych grup skłoniło się ku ocenom niższym. Wiele wyników jest zbliżonych w obu porównywanych grupach.

Wnioski wysunięte po przeanalizowaniu wyników badań zawartych w tabeli 12, są bardzo podobne do tych wyłonionych po analizie zapisów z tabeli 11.

W kolejnych tabelach (od tabeli 13 do tabeli 17) zaprezentowano uzyskane wyniki odnoszące się do samooceny nauczycieli w różnych zakresach.

Tabela 13. Samoocena nauczycieli dotycząca poczucia przynależności do grupy zawodowej

STOPIEŃ SAMOOCENY	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Poczucie przynależności do grupy zawodowej						
Bardzo niski	3	2,3	-	-	3	1,2
Niski	5	3,8	6	4,6	11	4,2
Średni	19	14,6	16	12,3	35	13,5
Wysoki	40	30,8	42	32,3	82	31,5
Bardzo wysoki	63	48,5	66	50,8	129	49,6
Chi-kwadrat = 3,466; df = 4; p = 0,483						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic między poczuciem przynależności do grupy zawodowej nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poczuciem przynależności nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Jedną z podstawowych potrzeb człowieka/pracownika – niezbędnych w procesie stawania się „najlepszą wersją siebie”, jest potrzeba przynależności do grupy zawodowej oraz potrzeba bycia w związku z tym w relacji z innymi osobami. Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w tabeli 19 – zdecydowana większość nauczycieli ocenia swoje poczucie przynależności do grupy zawodowej w stopniu bardzo wysokim – 48% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim – 30% uczących przedmiotów ogólnych i 32% uczących przedmiotów zawodowych. Dwanaście procent NPZ i 15% NPO swoje poczucie przynależności do grupy zawodowej ocenia w stopniu średnim. Niewielka grupa (4%) wszystkich uwzględnionych w badaniach – w stopniu niskim. Trzech nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących skłoniło się do oceny bardzo niskiej.

W poniższej tabeli 14 zaprezentowano wyniki oceny dokonane przez nauczycieli w zakresie trzech istotnych obszarów.

Tabela 14. Ocena dokonana przez badanych nauczycieli w zakresie preferowanych wartości, konsekwencji oraz zaangażowania społecznego

POZIOM ŚWIADOMOŚCI	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Preferowanych wartości						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	0	0,0	1	0,8	1	0,4
Średni	11	8,5	11	8,5	22	8,5
Wysoki	42	32,3	49	37,7	91	35,0
Bardzo wysoki	76	58,4	69	53,0	145	55,7
Chi-kwadrat = 2,876; df = 4; p = 0,578						
Konsekwencji						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Średni	5	3,8	9	6,9	14	5,4
Wysoki	47	36,2	40	30,8	87	33,4
Bardzo wysoki	76	58,4	79	60,8	155	59,6
Chi-kwadrat = 3,097; df = 4; p = 0,541						
Zaangażowania społecznego						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	3	2,3	1	0,8	4	1,5
Średni	15	11,5	17	13,1	32	12,3
Wysoki	43	33,1	48	36,9	91	35,0
Bardzo wysoki	68	52,3	64	49,2	132	50,8
Chi-kwadrat = 2,520; df = 4; p = 0,640						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie poziomu świadomości preferowanych wartości, konsekwencji oraz zaangażowania społecznego nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a poziomu świadomości preferowanych wartości, konsekwencji oraz zaangażowania społecznego nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Pięćdziesiąt osiem procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 53% nauczycieli przedmiotów zawodowych ma świadomość referowanych przez siebie wartości w stopniu bardzo wysokim. Trzydzieści dwa procent nauczycieli pierwszej z porównywanych grup oraz 37% z grupy drugiej, ma tą świadomość w stopniu wysokim. Taka sama ilość nauczycieli w obu grupach zadeklarowała stopień średni (8%). Jeden nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących określił świadomość preferowanych przez siebie wartości w bardzo niskim stopniu i jeden nauczyciel zawodu w stopniu niskim.

Świadomość ponoszonych konsekwencji ma 60% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 58% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Dotyczy to bardzo wysokiego stopnia. Stopień wysoki deklaruje 36% NPO i 30% NPZ. Tą świadomość w stopniu średnim posiada 5% wszystkich uwzględnionych w badaniach. Niepełny procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 1% nauczycieli zawodu określa swoją świadomość w niskim stopniu.

Zaledwie 1% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 2% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ma świadomość zaangażowania społecznego w stopniu niskim. Jedenaście procent NPO i 13% NPZ swoją świadomość w tym obszarze określa w średnim stopniu. Najwięcej nauczycieli skłoniło się ku ocenie w stopniu bardzo wysokim – 52% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Wyniki dotyczące gotowości nauczycieli do podejmowania różnych aktywności zaprezentowano w tabeli 15.

Tabela 15. Gotowość do podejmowania różnych aktywności w opinii nauczycieli

POZIOM GOTOWOŚCI DO...	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Otwartości na zmiany						
Bardzo niski	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Niski	2	1,5	4	3,1	6	2,3
Średni	24	18,5	22	16,9	46	17,7
Wysoki	56	43,1	61	46,9	117	45,0
Bardzo wysoki	47	36,1	40	30,8	87	33,5
Chi-kwadrat = 2,530; df = 4; p = 0,639						
Niesienia pomocy						
Bardzo niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	5	3,8	8	6,2	13	5,0
Wysoki	38	29,3	35	26,9	73	28,1
Bardzo wysoki	85	65,4	84	64,6	169	65,0
Chi-kwadrat = 1,821; df = 4; p = 0,768						
Uczenia się (np. czegoś nowego)						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	-	-	5	3,8	5	1,9
Średni	8	6,2	12	9,2	20	7,7
Wysoki	48	36,9	50	38,5	98	37,7
Bardzo wysoki	74	56,9	62	47,7	136	52,3
Chi-kwadrat = 7,899; df = 4; p = 0,095						
Porozumienia						

Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Średni	8	6,2	7	5,4	15	5,8
Wysoki	42	32,3	46	35,4	88	33,8
Bardzo wysoki	78	60,0	74	56,9	152	58,5
Chi-kwadrat = 1,353; df = 4; p = 0,852						
Wspierania innych						
Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Średni	4	3,1	6	4,6	10	3,8
Wysoki	46	35,3	45	34,6	91	35
Bardzo wysoki	78	60,0	77	59,2	155	59,6
Chi-kwadrat = 0,417; df = 4; p = 0,981						
Wprowadzania w życie – np. zmian						
Bardzo niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Niski	3	2,3	3	2,3	6	2,3
Średni	19	14,6	22	16,9	41	15,8
Wysoki	62	47,7	56	43,1	118	45,4
Bardzo wysoki	44	33,9	48	36,9	92	35,3
Chi-kwadrat = 1,031; df = 4; p = 0,904						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie gotowości do podejmowania różnych aktywności nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a gotowością nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Swoją gotowość do otwartości na zmiany w bardzo wysokim stopniu wyraża 36% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 30% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Nieco więcej w stopniu wysokim – 47% uczących przedmiotów zawodowych i 43% uczących przedmiotów ogólnych. Dość spora grupa pedagogów zadeklarowała swoją otwartość na zmiany w średnim stopniu – 18% NPO i 17% NPZ. Zaledwie 2% wszystkich uwzględnionych w badaniu otwartość na zmiany ocenia w stopniu niskim.

Gotowość niesienia pomocy w bardzo wysokim stopniu wyraża spora grupa badanych – 65% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 64% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Stopień wysoki dotyczy 29% NPO i 27% NPZ. Po dwóch nauczycieli – zarówno przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych – deklaruje bardzo niski poziom gotowości niesienia pomocy innym.

Gotowość do uczenia się, w tym doskonalenia zawodowego rozumianego, jako proces ustawicznego kształcenia, podwyższania i modyfikowania zawodowych kompetencji, oceniane jest przez 57% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych w bardzo wysokim stopniu. Nieco mniejsza grupa nauczycieli – 37% uczących przedmiotów ogólnych i 38% uczących przedmiotów zawodowych – ocenia swoją gotowość do uczenia się czegoś nowego w stopniu wysokim. Żaden nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących nie ocenił swojej gotowości w stopniu niskim i bardzo niskim, natomiast 3% kształcących młodzież w zawodzie ocenia swoją gotowość w niskim stopniu i zaledwie jeden nauczyciel w stopniu bardzo niskim.

Większość nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – 60% i nauczycieli przedmiotów zawodowych – 57%, ocenia gotowość do porozumienia w bardzo wysokim stopniu. Stopień wysoki deklaruje 32% NPO i 35% NPZ. Stopień średni dotyczy niespełna 6% wszystkich uwzględnionych w badaniach. Po dwóch nauczycieli z każdej grupy swoją gotowość do porozumienia ocenia w stopniu niskim.

Do wspierania innych gotowych jest 60% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 60% nauczycieli przedmiotów zawodowych (w stopniu bardzo wysokim). Trzydzieści pięć procent NPO i 34% NPZ gotowość do wspierania innych ocenia w stopniu wysokim. Zbieżność wyboru stopnia gotowości (niski i bardzo niski) dotyczy niespełna 1% w obu uwzględnionych grupach.

Gotowość wprowadzania w życie zmian, deklaruje w stopniu bardzo wysokim 34% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 37% nauczycieli przedmiotów zawodowych, natomiast w stopniu wysokim – 47% nauczycieli pierwszej z porównywanych grup i 43% nauczycieli z grupy drugiej. Gotowość w stopniu średnim zadeklarowało 15% wszystkich ankietowanych. Po trzech nauczycieli (2%) z każdej z porównywanych grup ocenia swoją gotowość wprowadzania w życie zmian w stopniu niskim.

W tabeli 16 przedstawiono wyniki oceny dokonanej przez nauczycieli w zakresie: radości płynącej z eksperymentowania, siły koncepcyjnej, posiadanej wiedzy merytorycznej, znajomości otoczenia (ucznia), przydatności swojego wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej, zapachu do nauki oraz swojego ustrukturyzowanego myślenia i działania.

Tabela 16. Ocena dokonana przez badanych nauczycieli wybranych aspektów ważnych w ich pracy zawodowej

POZIOM OCENY	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Radości płynącej z eksperymentowania						
Bardzo niski	4	3,1	-	-	4	1,5
Niski	6	4,6	8	6,2	14	5,4
Średni	22	16,9	30	23,1	52	20,0
Wysoki	58	44,6	53	40,7	111	42,7
Bardzo wysoki	40	30,8	39	30,0	79	30,4
Chi-kwadrat = 5,754; df = 4; p = 0,218						
Siły koncepcyjnej						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	5	3,8	7	5,4	12	4,6
Średni	25	19,2	34	26,2	59	22,7
Wysoki	71	54,6	61	46,9	132	50,8
Bardzo wysoki	28	21,6	28	21,5	56	21,5
Chi-kwadrat = 3,463; df = 4; p = 0,483						
Swojej wiedzy merytorycznej						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Średni	9	6,9	14	10,8	23	8,8
Wysoki	55	42,3	58	44,6	111	43,5
Bardzo wysoki	65	50,0	58	44,6	123	47,3
Chi-kwadrat = 2,565; df = 3; p = 0,463						
Swojej znajomości otoczenia (ucznia)						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	2	1,5	4	3,1	6	2,3
Średni	24	18,5	25	19,2	49	18,8
Wysoki	67	51,5	64	49,2	131	50,4
Bardzo wysoki	37	28,5	37	28,5	74	28,5
Chi-kwadrat = 0,755; df = 3; p = 0,860						
Przydatności swojego wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej						
Bardzo niski	-	-	-	-	-	-
Niski	-	-	2	1,5	2	0,8
Średni	7	5,4	7	5,4	14	5,4
Wysoki	43	33,1	43	33,1	86	33,1
Bardzo wysoki	80	61,5	78	60,0	158	60,7
Chi-kwadrat = 2,025; df = 3; p = 0,567						
Zapału do nauki						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Średni	16	12,3	14	10,8	30	11,5

Wysoki	57	43,8	62	47,7	119	45,8
Bardzo wysoki	56	43,1	51	39,2	107	41,1
Chi-kwadrat = 1,910; df = 4; p = 0,752						
Swojego ustrukturyzowanego myślenia i działania						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Średni	18	13,9	19	14,6	37	14,2
Wysoki	57	43,8	63	48,5	120	46,1
Bardzo wysoki	53	40,8	46	35,3	99	38,1
Chi-kwadrat = 2,155; df = 4; p = 0,707						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawionych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Radość płynącą z eksperymentowania 30% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 30% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ocenia w bardzo wysokim stopniu. Stopień wysoki zadeklarowało 44% uczących przedmiotów ogólnych i 40% uczących przedmiotów zawodowych, a 20% ogół ankietowanych, wskazało stopień średni. Pięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 6% nauczycieli kształcących młodzież w zawodzie, radość z eksperymentowania określa na poziomie niskim.

Wysoki stopień oceny siły koncepcyjnej dotyczy 54% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 47% uczących przedmiotów zawodowych. Po dwadzieścia jeden procent NPO i NPZ tą płaszczyznę ocenia w stopniu bardzo wysokim, a 19% NPO i 26% NPZ w średnim. Niespełna 3% kształcących przedmiotów ogólnokształcących i 5% kształcących w zawodzie zadeklarowało stopień niski.

Poziom swojej wiedzy merytorycznej bardzo wysoko ocenia połowa ankietowanych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 44% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Wysoko – również 45% nauczycieli zawodu i 42% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Za ledwie jeden nauczyciel zadeklarował swój poziom wiedzy w stopniu niskim. Nikt z ankietowanych nie określił poziomu swojej wiedzy w stopniu bardzo niskim.

Poziom wiedzy dotyczącej znajomości otoczenia (ucznia), określany jest w wysokim stopniu przez 51% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 49% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu bardzo wysokim natomiast przez 28% nauczycieli obu porównywanych grup. Jeden procent NPO i 3% NPZ zadeklarowało stopień niski.

Poziom przydatności swojego wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej – ciekawa płaszczyzna – został określony jako bardzo wysoki przez 60% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 60% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Taki sam procent zarówno jednej, jak i drugiej grupy badanych nauczycieli (33%) dotyczy poziomu wysokiego, oraz poziomu średniego (5%). Poziom przydatności wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej przez żadnego nauczyciela nie został określony jako bardzo niski.

Poziom zapału do nauki wysoko oceniany jest przez 43% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych, a bardzo wysoko przez 43% NPO i 39% NPZ. Niespełna 1% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 1% nauczycieli zawodu zadeklarowało poziom niski. Średni poziom dotyczy 11% ogół badanych nauczycieli.

Poziom swojego ustrukturyzowanego myślenia i działania w niskim stopniu określa zaledwie 1% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 1% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim – 44% uczących przedmiotów ogólnych i 48% uczących zawodowych przedmiotów. Bardzo wysoki stopień dotyczy 40% NPO i 35% NPZ. Stopień średni zadeklarowało ogółem 14% wszystkich ankietowanych nauczycieli.

W tabeli 17. zawarto wyniki oceny zaangażowania dokonanej przez nauczycieli.

Tabela 17. Wybrane aspekty zaangażowania w pracy zawodowej w opinii badanych nauczycieli

POZIOM OCENY	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Swojego zaangażowania w podejmowane działania zawodowe						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Średni	14	10,8	12	9,2	26	10,0
Wysoki	48	36,9	53	40,8	101	38,8
Bardzo wysoki	65	50,0	63	48,5	128	49,3
Chi-kwadrat = 1,432; df = 4; p = 0,838						
Swojego rozwoju osobowego						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	13	10,0	15	11,5	28	10,8
Wysoki	48	36,9	54	41,5	102	39,2
Bardzo wysoki	69	53,1	59	45,4	128	49,2
Chi-kwadrat = 3,277; df = 4; p = 0,512						
Swoich zdolności twórczych						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	4	3,1	1	0,8	5	1,9

Średni	17	13,1	19	14,6	36	13,8
Wysoki	59	45,3	67	51,5	126	48,5
Bardzo wysoki	50	38,5	42	32,3	92	35,4
Chi-kwadrat = 4,114; df = 4; p = 0,390						
Swojej woli (chęci) tworzenia						
Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	2	1,5	-	-	2	0,8
Średni	17	13,1	21	16,2	38	14,6
Wysoki	52	40,0	63	48,4	115	44,2
Bardzo wysoki	58	44,6	45	34,6	103	39,6
Chi-kwadrat = 5,114; df = 4; p = 0,275						
Swojego zapału do pracy						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Średni	17	13,2	16	12,3	33	12,7
Wysoki	54	41,5	54	41,5	108	41,5
Bardzo wysoki	57	43,8	58	44,6	115	44,2
Chi-kwadrat = 1,372; df = 4; p = 0,849						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie różnych aspektów zaangażowania w pracy zawodowej nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a aspektów zaangażowania w pracy zawodowej nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Swoje zaangażowanie w podejmowane działania zawodowe określa jako bardzo wysokie połowa ankietowanych nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 48% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim natomiast 37% NPO i 40% NPZ. Jeden procent nauczycieli obu porównywanych grup zadeklarowało stopień niski. Ten rodzaj zaangażowania dotyczy ogółem 10% nauczycieli.

Własny rozwój osobowy w bardzo wysokim stopniu postrzega 53% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 45% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu wysokim rozwój osobowy ocenia 37% NPO i 41% NPZ. W stopniu niskim i bardzo niskim – po jednym nauczycielu przedmiotów zawodowych, podczas gdy żaden z nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących nie zadeklarował najniższych poziomów.

Wysoki poziom zdolności twórczych zadeklarowało 51% kształcących młodzież w zawodzie i 45% uczących przedmiotów ogólnokształcących. Spora też grupa nauczycieli oceniła swój poziom zdolności twórczych w stopniu bardzo wysokim – 38% NPO i 32% NPZ.

Trzydzieści procent wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli dokonało oceny swoich zdolności twórczych w stopniu średnim. Po jednym nauczycielu z każdej z grup zadeklarowało stopień bardzo niski (niespełna 1%).

Wolę lub chęć tworzenia ocenia w wysokim stopniu 48% kształcących w zawodzie i 40% uczących młodzież przedmiotów ogólnokształcących. Bardzo wysoki stopień dotyczy 44% nauczycieli z pierwszej grupy i 34% z drugiej grupy. Łącznie 14% ankietowanych ocenia swoją chęć tworzenia w średnim stopniu. Jeden procent NPO i 1% NPZ dokonało oceny tej aktywności w stopniu niskim.

Analizując treść powyższych tabel od 10 do 16 można wysunąć kilka wniosków. Wszystkie wymieniane płaszczyzny, działania i aktywności związane z pracą nauczycieli są na ogół oceniane przez samych zainteresowanych w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Najmniejsza grupa ankietowanych, deklarowała stopień niski i bardzo niski. Pomiedzy porównywanymi grupami nauczycieli nie dostrzeżono znaczących różnic w ocenach poszczególnych działań. Co więcej – w wielu przypadkach oceny te były zbieżne.

3.2. Kompetencje profesjonalne nauczycieli

3.2.1. Merytoryczne przygotowanie nauczycieli do organizowania i udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Znaczącą kwestią analizowanych danych było dokonanie diagnozy kompetencji nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Proces wspierania ucznia w jego rozwoju oraz udzielania mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej jest analogiczny w przypadku każdego wychowanka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co oznacza, że niezależnie od rodzaju posiadanych zdolności, czy też trudności ucznia, zarówno wiedza na ten temat, jak i procedura postępowania jest zgodna. Różne natomiast są formy i sposoby udzielania pomocy, metody pracy oraz rodzaje potrzebnych dostosowań – uzależnione od rodzaju dysfunkcji, czy etapu edukacyjnego ucznia. Ważne zatem jest odpowiednie przygotowanie nauczyciela oraz jego kompetencje na tej płaszczyźnie (K. Leśniewska, E. Puchała, 2019, s. 4-5). W poniższych tabelach (od tabeli 18 do 24) zaprezentowano dane

odnoszące się do kompetencji nauczycieli w tym obszarze. W tabeli 18 zawarto poziom wiedzy nauczycieli porównywanych grup, dotyczący kilku podstawowych zagadnień.

Tabela 18. Ocena poziomu wiedzy dokonana przez nauczyciela

OCENA POZIOMU WIEDZY Z ZAKRESU:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Zagadnień prawnych, dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	5	3,8	7	5,4	12	4,6
Niski	13	10,0	15	11,5	28	10,8
Średni	44	33,9	50	38,5	94	36,2
Wysoki	53	40,8	43	33,1	96	36,9
Bardzo wysoki	15	11,5	15	11,5	30	11,5
Chi-kwadrat = 1,900; df = 4; p = 0,754						
Celu udzielania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej						
Bardzo niski	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Niski	4	3,1	9	6,9	13	5,0
Średni	40	30,8	32	24,7	72	27,7
Wysoki	61	46,9	57	43,8	118	45,4
Bardzo wysoki	24	18,4	29	22,3	53	20,4
Chi-kwadrat = 4,419; df = 4; p = 0,352						
Podmiotów, które powinny udzielać pomocy i wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	-	-	3	2,3	3	1,2
Niski	6	4,6	13	10,0	19	7,3
Średni	44	33,9	43	33,1	87	33,5
Wysoki	62	47,7	49	37,7	111	42,7
Bardzo wysoki	18	13,8	22	16,9	40	15,3
Chi-kwadrat = 7,513; df = 4; p = 0,111						
Zadań wychowawcy i innych podmiotów (pedagogów, psychologów, logopedów, doradców zawodowych) w związku z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	-	-	2	1,5	2	0,8
Niski	9	6,9	7	5,4	16	6,2
Średni	35	26,9	34	26,2	69	26,5
Wysoki	63	48,5	61	46,9	124	47,7
Bardzo wysoki	23	17,7	26	20,0	49	18,8
Chi-kwadrat = 2,480; df = 4; p = 0,648						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawionych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Bardzo wysoki poziom wiedzy z zakresu zagadnień prawnych dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, deklaruje 11,5% – zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Zbliżony odsetek badanych – 11,5% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 10% ogólnokształcących określa swój poziom wiedzy w tym zakresie jako niski, natomiast 34% nauczycieli z grupy pierwszej i 38,5% z drugiej – jako średni. Największą grupę ankietowanych stanowią nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, którzy określają swój poziom wiedzy z zakresu zagadnień prawnych jako wysoki, natomiast najmniejsza grupę – 3% – jako bardzo niski.

Z określeniem celu udzielania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nie ma problemu 47% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 43% nauczycieli przedmiotów zawodowych, uznając swój poziom wiedzy jako wysoki. Największy problem w tym zakresie ma niespełna 1% nauczycieli z I z porównywanych grup. Bardzo wysoki poziom wiedzy w tym zakresie deklaruje 18% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 22% nauczycieli zawodu. Natomiast swoją wiedzę w stopniu średnim określa 30% badanych z pierwszej oraz 25% z drugiej grupy.

Wiedzę na temat podmiotów, które powinny udzielać pomocy i wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w stopniu bardzo wysokim, deklaruje zaledwie 13% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz 17% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Ankietowani obu porównywanych grup oceniają swój poziom wiedzy na ten temat jako wysoki – odpowiednio 48% i 38%. Są to jednocześnie największe grupy badanych w tym konkretnym obszarze. Trzydzieści cztery procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i niewiele mniej, bo trzydzieści trzy procent nauczycieli przedmiotów zawodowych ocenia swój poziom wiedzy na temat podmiotów udzielających pomocy i wsparcia w stopniu średnim.

Poziom wiedzy z zakresu zadań wychowawcy i innych podmiotów (pedagogów, psychologów, logopedów, doradców zawodowych) w związku z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określa jako wysoki 48,5% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz 47 % nauczycieli przedmiotów zawodowych. Podobnie swój średni poziom wiedzy na ten temat zadeklarowało dwadzieścia siedem procent badanych z grupy pierwszej i dwadzieścia sześć procent z grupy drugiej. Bardzo wysoki poziom wiedzy na ten temat prezentuje 18% nauczycieli przedmiotów

ogólnokształcących oraz 20% nauczycieli zawodu, natomiast poziom niski i bardzo niski deklaruje najmniejsza liczba badanych z obu porównywanych grup.

Warto zaznaczyć, iż poziom bardzo niski i niski we wszystkich powyższych obszarach deklarowała najmniejsza liczba uwzględnionych w badaniach nauczycieli obu grup. Najwięcej odpowiedzi dotyczyło stopnia wysokiego.

System oświaty zapewnia dzieciom i młodzieży możliwość korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a realizacja zajęć w tym zakresie jest jedną z podstawowych form działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły. W ankiecie zadano zatem pytanie, na czym polega ta pomoc. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 19.

Tabela 19. Sposób rozumienia przez nauczycieli terminu pomocy psychologiczno-pedagogicznej

POMOC PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNA POLEGA NA:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy udzielanej uczniom.	111	85,4	119	91,5	230	88,5
wspieraniu nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia ich umiejętności zawodowych	16	12,3	7	5,4	23	8,8
wspieraniu rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zapobiegania występowaniu sytuacji trudnych	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Chi-kwadrat = 3,942; df = 2; p = 0,139						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie sposobu rozumienia terminu pomocy psychologiczno-pedagogicznej przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a sposobem rozumienia tego pojęcia przez nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Największa liczba uwzględnionych w badaniach nauczycieli w sposób właściwy określa termin pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Duża grupa nauczycieli przedmiotów zawodowych – 91,5%, oraz 85% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących zakresiło prawidłową odpowiedź. Dla nich pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniom polega na wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom. Kolejne dwie z zaproponowanych odpowiedzi – bardzo podobne do tej właściwej, zakresiła pozostała – nieliczna część badanych.

Kompetentny nauczyciel powinien wiedzieć to, w jaki sposób realizowana jest zindywidualizowana ścieżka kształcenia. W tabeli 20 zawarto uzyskane odpowiedzi dotyczące tego zagadnienia.

Tabela 20. Wiedza nauczycieli na temat zindywidualizowanej ścieżki kształcenia

OBEJMUJE WSZYSTKIE ZAJĘCIA EDUKACYJNE, KTÓRE SĄ REALIZOWANE:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
wspólnie z oddziałem szkolnym oraz indywidualnie z uczniem	103	79,2	94	72,3	197	75,8
wspólnie z oddziałem szkolnym	6	4,6	5	3,9	11	4,2
tylko indywidualnie z uczniem	21	16,2	31	23,8	52	20,0
Chi-kwadrat = 2,425; df = 2; p = 0,297						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie wiedzy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat zindywidualizowanej ścieżki kształcenia, a wiedzy nauczycieli przedmiotów zawodowych na ten temat.

Podobnie jak w określaniu tego, na czym polega udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej – nauczyciele obu porównywanych grup wykazali się stosowną wiedzą dotyczącą organizacji i realizacji zindywidualizowanej ścieżki kształcenia. Siedemdziesiąt dziewięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i siedemdziesiąt dwa procent nauczycieli przedmiotów zawodowych słusznie wskazało, iż zindywidualizowana ścieżka kształcenia obejmuje wszystkie zajęcia edukacyjne, które realizowane są wspólnie z oddziałem szkolnym oraz indywidualnie z uczniem. Natomiast 24% nauczycieli zawodu i 16% nauczycieli uczących w liceum uważa, że zindywidualizowana ścieżka kształcenia dotyczy tylko indywidualnych zajęć z uczniem. Najmniej wskazano na zajęcia edukacyjne realizowane wspólnie z oddziałem

klasowym (4% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 4% nauczycieli przedmiotów zawodowych).

Świadomy nauczyciel powinien znać także cel organizowania uczniom zajęć rozwijających umiejętności uczenia się (tabela 21).

Tabela 21. Wiedza nauczycieli na temat zajęć rozwijających umiejętności uczenia się

ZAJĘCIA ORGANIZUJE SIĘ DLA UCZNIÓW W CELU:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
podnoszenia efektywności uczenia się	109	83,8	112	86,2	221	85,0
niwelowania cząstkowych ocen niedostatecznych	1	0,8	1	0,8	2	0,8
przygotowania ich do konkursów i olimpiad przedmiotowych	20	15,4	17	13,0	37	14,2
Chi-kwadrat = 0,284; df = 2; p = 0,867						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie wiedzy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat zajęć rozwijających umiejętności uczenia się, a wiedzą nauczycieli przedmiotów zawodowych na ten temat.

Zdecydowana większość nauczycieli – 86% uczących przedmiotów zawodowych i 84% uczących licealistów – ma świadomość, iż zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, organizuje się uczniom w celu podnoszenia efektywności uczenia się. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (15%) i przedmiotów zawodowych (13%) uważają natomiast, że celem tych zajęć jest przygotowanie uczniów do konkursów i olimpiad przedmiotowych. Taka sama liczba nauczycieli obu porównywanych grup – po niespełna 1% – sądzi, że zajęcia te służą niwelowaniu cząstkowych ocen niedostatecznych.

Badanych nauczycieli poproszono także o dokonanie oceny stopnia różnych istotnych umiejętności, związanych z pracą z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W tabeli 22 zaprezentowano uzyskane wyniki.

Tabela 22. Ocena stopnia wybranych umiejętności dokonana przez badanych nauczycieli

STOPIEŃ UMIEJETNOŚCI	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Odpowiedniego zareagowania w przypadku agresji ucznia						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	2	1,5	1	0,8	3	1,2

Średni	18	13,8	19	14,6	37	14,2
Wysoki	59	45,5	63	48,4	122	46,9
Bardzo wysoki	51	39,2	46	35,4	97	37,3
Chi-kwadrat = 1,749; df = 4; p = 0,781						
Opracowania Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	1	0,8	-	-	1	0,4
Niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Średni	14	10,8	12	9,2	26	10,0
Wysoki	48	36,9	53	40,8	101	38,9
Bardzo wysoki	65	50,0	63	48,5	128	49,2
Chi-kwadrat = 1,432; df = 4; p = 0,838						
Opracowania Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Średni	13	10,0	15	11,5	28	10,8
Wysoki	48	36,9	54	41,5	102	39,2
Bardzo wysoki	69	53,1	59	45,4	128	49,2
Chi-kwadrat = 3,277; df = 4; p = 0,512						
Formułowania wniosków dotyczących dalszych działań, mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	4	3,1	1	0,8	5	1,9
Średni	17	13,1	19	14,6	36	13,8
Wysoki	59	45,3	67	51,5	126	48,5
Bardzo wysoki	50	38,5	42	32,3	92	35,4
Chi-kwadrat = 4,114; df = 4; p = 0,390						
Prowadzenia działań mediacyjnych pomiędzy skonfliktowanymi uczniami						
Bardzo niski	1	0,8	1	0,8	2	0,8
Niski	2	1,5	-	-	2	0,8
Średni	17	13,1	21	16,2	38	14,6
Wysoki	52	40,0	63	48,4	115	44,2
Bardzo wysoki	58	44,6	45	34,6	103	39,6
Chi-kwadrat = 5,114; df = 4; p = 0,275						
Współpracowania z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	-	-	1	0,8	1	0,4
Niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Średni	17	13,1	16	12,3	33	12,7
Wysoki	54	41,5	54	41,5	108	41,5
Bardzo wysoki	57	43,9	57	43,9	114	43,9
Chi-kwadrat = 1,030; df = 4; p = 0,905						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie oceny stopnia wybranych umiejętności przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących a oceną stopnia tych umiejętności dokonaną przez nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Czterdzieści osiem procent nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz 45,5% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, swoją umiejętność odpowiedniego zareagowania w przypadku agresji ucznia, oceniło w stopniu wysokim. Nieco mniej – 39% nauczycieli pierwszej grupy i 35% nauczycieli drugiej grupy – w stopniu bardzo wysokim. Zaledwie jeden nauczyciel przedmiotów zawodowych tą umiejętność ocenia nisko i bardzo nisko.

Połowa uwzględnionych w badaniu nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i niewiele mniej nauczycieli przedmiotów zawodowych (48,5%) deklaruje, iż potrafi – w stopniu bardzo wysokim – opracować Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania Ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tą umiejętność w stopniu wysokim deklaruje 37% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 41% przedmiotów zawodowych. Po 1,5% nauczycieli obu badanych grup, ocenia swoją umiejętność opracowania tego dokumentu w stopniu niskim. Jeden nauczyciel przedmiotów ogólnokształcących – w stopniu bardzo niskim.

Taki sam procent nauczycieli obu badanych grup – łącznie po 0,4% – ocenia swoją umiejętność opracowania kolejnego z ważnych dokumentów, jakim jest Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny w stopniu niskim i bardzo niskim. Dziesięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz 11,5% nauczycieli przedmiotów zawodowych tą umiejętność określa w stopniu średnim. Zbliżona liczba badanych nauczycieli obu grup ocenia tą umiejętność w stopniu wysokim – 37% nauczycieli pierwszej grupy i 41,5% nauczycieli grupy drugiej – oraz w stopniu bardzo wysokim – kolejno 53% i 45%.

Umiejętność formułowania wniosków dotyczących dalszych działań, mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ocenia w stopniu wysokim 45% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz 51,5 % nauczycieli przedmiotów zawodowych. W stopniu bardzo wysokim – 38% nauczycieli uczących przedmioty ogólnokształcące i 32% uczących przedmiotów zawodowych. Trzydzieści procent NPO i 14% NPZ – tę umiejętność ocenia w stopniu średnim. Niewielka ilość nauczycieli obu badanych grup postawiła na ocenę swoich umiejętności w tym zakresie w stopniu niskim i bardzo niskim.

Bardzo ważna umiejętność prowadzenia działań mediacyjnych pomiędzy skonfliktowanymi uczniami, została oceniona przez nauczycieli w stopniu bardzo wysokim –

44% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 34% nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz w stopniu wysokim – 40% nauczycieli z pierwszej grupy badanych i 48,5% z drugiej grupy badanych. Po jednym nauczycielu z każdej z badanych grup oceniło swój poziom umiejętności mediacyjnych w stopniu bardzo niskim, a dwóch nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – w stopniu niskim.

Istotna w procesie udzielania wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest współpraca z rodzicami tych uczniów. Uzyskane wyniki badań odnoszące się do tej płaszczyzny są zbliżone do poprzedniej. Czterdzieści cztery procent badanych nauczycieli obu grup, umiejętność tą ocenia w stopniu bardzo wysokim. W stopniu wysokim – również po tyle samo badanych w porównywanych grupach (po 41,5%). Trzydzieści procent uczących przedmiotów ogólnokształcących i 12% nauczycieli uczących przedmiotów zawodowych swoją umiejętność współpracy z rodzicami ocenia w stopniu średnim. Niewielka liczba badanych nauczycieli (po 1,5% badanych) oceniła tą umiejętność w stopniu niskim.

Jak wynika z danych zamieszczonych w powyższej tabeli oraz ich analizy opisowej – te bardzo istotne umiejętności w pracy zawodowej nauczycieli, sami zainteresowani oceniają najczęściej w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Różnice procentowe w poszczególnych grupach są nieznaczne.

Konieczność zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkole ogólnodostępnej jest różnie przez nauczycieli postrzegana. W ankiecie zwrócono się zatem z prośbą do respondentów o dokonanie oceny stopnia świadomości konieczności zaspakajania potrzeb uczniów z różnymi deficytami i problemami. Uzyskane wyniki zamieszczono w tabeli 23.

Tabela 23. Ocena rozumienia konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkole ogólnodostępnej dokonana przez badanych nauczycieli

STOPIEŃ ŚWIADOMOŚCI KONIECZNOŚCI ZASPAKAJANIA POTRZEB UCZNIÓW	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Niepełnosprawnych						
Bardzo niski	1	0,8	6	4,6	7	2,7
Niski	6	4,6	8	6,2	14	5,4
Średni	26	20,0	20	15,4	46	17,7
Wysoki	45	34,6	51	39,2	96	36,9
Bardzo wysoki	52	40,0	45	34,6	97	37,3
Chi-kwadrat = 5,519; df = 4; p = 0,238						

Niedostosowanych społecznie						
Bardzo niski	1	0,8	4	3,1	5	1,9
Niski	14	10,7	8	6,2	22	8,5
Średni	29	22,3	30	23,0	59	22,7
Wysoki	43	33,1	56	43,1	99	38,1
Bardzo wysoki	43	33,1	32	24,6	75	28,8
Chi-kwadrat = 6,773; df = 4; p = 0,148						
Zagrożonych niedostosowaniem społecznym						
Bardzo niski	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Niski	15	11,5	8	6,2	23	8,9
Średni	25	19,2	31	23,8	56	21,5
Wysoki	51	39,2	58	44,6	109	41,9
Bardzo wysoki	38	29,3	30	23,1	68	26,2
Chi-kwadrat = 5,164; df = 4; p = 0,270						
Z zaburzeniami zachowania i emocji						
Bardzo niski	2	1,5	3	2,3	5	1,9
Niski	10	7,8	11	8,5	21	8,1
Średni	35	26,9	36	27,7	71	27,3
Wysoki	48	36,9	49	37,7	97	37,3
Bardzo wysoki	35	26,9	31	23,8	66	25,4
Chi-kwadrat = 0,514; df = 4; p = 0,972						
Szczególnie uzdolnionych						
Bardzo niski	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Niski	6	4,6	1	0,8	7	2,7
Średni	18	13,8	15	11,5	33	12,7
Wysoki	56	43,1	60	46,2	116	44,6
Bardzo wysoki	49	37,7	51	39,2	100	38,5
Chi-kwadrat = 0,022; df = 4; p = 0,285						
Ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się						
Bardzo niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Niski	9	6,9	7	5,4	16	6,2
Średni	22	16,9	20	15,4	42	16,1
Wysoki	60	46,2	65	50,0	125	48,1
Bardzo wysoki	37	28,5	36	27,7	73	28,1
Chi-kwadrat = 0,558; df = 4; p = 0,967						
Z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych						
Bardzo niski	1	0,8	2	1,5	3	1,2
Niski	14	10,7	11	8,5	25	9,6
Średni	34	26,2	29	22,3	63	24,2
Wysoki	47	36,1	57	43,9	104	40,0
Bardzo wysoki	34	26,2	31	23,8	65	25,0
Chi-kwadrat = 2,190; df = 4; p = 0,700						
Z chorobą przewlekłą						

Bardzo niski	4	3,1	2	1,5	6	2,3
Niski	8	6,2	6	4,6	14	5,4
Średni	28	21,5	25	19,3	53	20,4
Wysoki	48	36,9	61	46,9	109	41,9
Bardzo wysoki	42	32,3	36	27,7	78	30,0
Chi-kwadrat = 3,134; df = 4; p = 0,535						
W sytuacji kryzysowej lub traumatycznej						
Bardzo niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Niski	11	8,5	6	4,6	17	6,5
Średni	25	19,2	25	19,2	50	19,2
Wysoki	52	40,0	58	44,6	110	42,4
Bardzo wysoki	39	30,0	37	28,5	76	29,2
Chi-kwadrat = 1,993; df = 4; p = 0,737						
Z niepowodzeniami edukacyjnymi						
Bardzo niski	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Niski	3	2,3	8	6,2	11	4,2
Średni	31	23,9	16	12,3	47	18,1
Wysoki	55	42,3	66	50,8	121	46,6
Bardzo wysoki	39	30,0	38	29,2	77	29,6
Chi-kwadrat = 8,072; df = 4; p = 0,088						
Z zaniedbanych środowisk związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny						
Bardzo niski	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Niski	4	3,1	5	3,8	9	3,5
Średni	32	24,6	23	17,7	55	21,2
Wysoki	54	41,5	60	46,2	114	43,8
Bardzo wysoki	39	30,0	39	30,0	78	30,0
Chi-kwadrat = 2,899; df = 4; p = 0,574						
Z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego oraz z wcześniejszym kształceniem za granicą						
Bardzo niski	2	1,5	3	2,3	5	1,9
Niski	10	7,7	7	5,4	17	6,5
Średni	29	22,3	30	23,1	59	22,7
Wysoki	50	38,5	57	43,8	107	41,2
Bardzo wysoki	39	30,0	33	25,4	72	27,7
Chi-kwadrat = 1,704; df = 4; p = 0,789						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawionych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Świadomość konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niepełnosprawnych w szkole ogólnodostępnej, oceniana jest przez 40% nauczycieli przedmiotów

ogólnokształcących i 34% nauczycieli przedmiotów zawodowych w stopniu bardzo wysokim. W stopniu wysokim – 36% nauczycieli obu badanych grup. Jeden procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 4,5% przedmiotów zawodowych swoją świadomość konieczności zaspakajania potrzeb uczniów niepełnosprawnych ocenia w stopniu bardzo niskim, a 17% wszystkich badanych – w stopniu średnim.

Konieczność zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów niedostosowanych społecznie w szkole ogólnodostępnej, po 33% nauczycieli uczących przedmiotów ogólnokształcących ocenia w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Natomiast 43% nauczycieli zawodu swoją świadomość konieczności zaspakajania potrzeb tych uczniów ocenia w stopniu wysokim, a 24,5% w stopniu bardzo wysokim. Najmniejszy procent wszystkich badanych nauczycieli konieczność ocenia w stopniu niskim – 8% oraz w stopniu bardzo niskim – 2%.

Zaspakajanie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym oceniana jest w stopniu wysokim przez 39% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 45% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Niewiele mniej badanych ocenia swoją świadomość konieczności zaspakajania tych potrzeb w stopniu bardzo wysokim – odpowiednio 30% i 23%. Osiem procent wszystkich badanych konieczność zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym w szkole ogólnodostępnej ocenia w stopniu niskim, a 19% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 23% nauczycieli przedmiotów zawodowych – w stopniu średnim.

Świadomość konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z zaburzeniami zachowania i emocji w stopniu wysokim ocenia 37% nauczycieli z pierwszej grupy badanych i 37% z grupy drugiej, natomiast w stopniu bardzo wysokim – 27% nauczycieli z pierwszej z porównywanych grup i 24% z drugiej grupy. Wygląda to podobnie, jak w przypadku oceny świadomości w stopniu średnim. W stopniu niskim natomiast 7% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 8% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Najmniejszy odsetek badanych ocenia swoją świadomość w tym zakresie w stopniu bardzo niskim.

W przypadku uczniów szczególnie uzdolnionych – połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych i 43% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ocenia swoją świadomość zaspakajania potrzeb tych uczniów w stopniu wysokim, a w bardzo wysokim – 37% nauczycieli uczących licealistów i 39% nauczycieli zawodu. W stopniu niskim natomiast 4% nauczycieli z pierwszej z porównywanych grup i niecały 1% z grupy drugiej. Najmniejsza grupa badanych

obu porównywanych grup ocenia świadomość konieczności zaspakajania tych potrzeb w stopniu bardzo niskim.

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo oczekiwać zaspokojenia ich potrzeb edukacyjnych w szkole ogólnodostępnej. Świadomość tego ma połowa uwzględnionych w badaniach nauczycieli przedmiotów zawodowych i 46% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (stopień wysoki). W bardzo wysokim stopniu – 28% nauczycieli uczących w liceach i 27% nauczycieli zawodu. Stopień średni zadeklarowało 17% NPO i 15% NPZ. Sześć procent wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli ocenia konieczność zaspakajania tych potrzeb w stopniu niskim.

Prawo do pomocy i wsparcia na terenie szkoły mają także uczniowie z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych. Świadomość tego w stopniu wysokim zadeklarowało 36% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 44% nauczycieli uczących przedmiotów zawodowych. W stopniu bardzo wysokim – 26% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 24% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Dziesięć procent nauczycieli uczących licealistów i 8% nauczycieli zawodu, ocenia świadomość konieczności zaspakajania potrzeb uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych w stopniu niskim. Niewiele ponad 1% wszystkich ankietowanych natomiast w stopniu bardzo niskim.

Świadomość konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów z chorobą przewlekłą w szkole ogólnodostępnej, ocenia w wysokim stopniu 47% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 37% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Natomiast w bardzo wysokim – 32% nauczycieli I z badanych grup i 27% nauczycieli II z badanych grup. W stopniu średnim – 21% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 19% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Podobnie jak w poprzednich przypadkach najmniejsza liczba badanych nauczycieli ocenia swoją świadomość w stopniu niskim i bardzo niskim.

W przypadku uczniów w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, 40% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 44% nauczycieli przedmiotów zawodowych, rozumie konieczność udzielania im wsparcia w stopniu wysokim. W bardzo wysokim stopniu – 30% nauczycieli przedmiotów ogólnych i 29% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Taka sama liczba nauczycieli obu porównywanych grup (po 19%) deklaruje, iż ma taką świadomość w stopniu średnim. Natomiast 2% wszystkich badanych nauczycieli – w stopniu bardzo niskim.

Mnóstwo młodzieży trafiającej do szkół ponadpodstawowych zostało zdiagnozowanych, jako uczniowie z niepowodzeniami edukacyjnymi. Połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych oraz 42% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących ma świadomość konieczności udzielania im wsparcia, którą określają w stopniu wysokim. Bardzo wysoki stopień dotyczy 30% każdej z badanych grup. Świadomość konieczności podejmowania działań w tym kierunku w stopniu niskim ma 4% wszystkich badanych, a po dwóch nauczycieli z każdej z grup – w stopniu bardzo niskim.

Do szkół trafiają także uczniowie z zaniedbanych środowisk, związanych z sytuacją bytową ich rodzin. Tacy uczniowie oczekują opieki i zainteresowania wychowawców. Świadomość konieczności zaopiekowania się takimi uczniami w stopniu bardzo wysokim ma 30% zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Stopień wysoki zadeklarowało 41% nauczycieli z pierwszej grupy i 46% z drugiej grupy. Świadomość w stopniu średnim ma 21% wszystkich badanych nauczycieli, a w bardzo niskim stopniu 1% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 2% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Coraz więcej w polskich szkołach uczy się obcokrajowców lub uczniów, którzy po dłuższym czasie nieobecności powrócili do kraju. Są oni określanii mianem tych, którzy mają trudności adaptacyjne, związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego oraz z wcześniejszym kształceniem za granicą. Takim uczniom jest szczególnie trudno zaaklimatyzować się w nowych warunkach. Świadomość konieczności udzielenia im wsparcia w stopniu bardzo wysokim ma 30% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 25% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Trzydzieści osiem procent NPO i 42% NPZ ma taką świadomość w stopniu wysokim. Prawie 2% wszystkich badanych ma tego świadomość w stopniu bardzo niskim, a 22% nauczycieli z pierwszej grupy badanych i 23% z grupy drugiej – w stopniu średnim.

Analiza tej obszernej tabeli pozwala wysunąć kilka wniosków. We wszystkich analizowanych obszarach większość nauczycieli obu badanych grup, posiada świadomość konieczności udzielania wsparcia i pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Najmniejszą grupę stanowią nauczyciele, dla których konieczność podejmowania działań w tym kierunku nie jest aż tak istotna. Nie dostrzeżono także znaczących różnic procentowych pomiędzy porównywanymi grupami nauczycieli w poszczególnych obszarach, co więcej – oceny stopnia świadomości są zbliżone.

Udzielanie młodzieży pomocy psychologiczno-pedagogicznej stanowi bardzo ważny element pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli. Profesjonalne podejście do problemu, przed jakim staje wychowawca – a nie każdy czuje się w tej sferze pewnie – również wymaga zrozumienia wagi tego problemu. W ankiecie poproszono nauczycieli o dokonanie oceny ich potrzeb w kolejnych istotnych kwestiach (tabela 24).

Tabela 24. Potrzeba doksztalcenia z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w opinii badanych nauczycieli

STOPIEŃ ODCZUWANEJ POTRZEBY	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Doskonalenia swoich umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	3	2,3	9	6,9	12	4,6
Niski	10	7,7	8	6,2	18	6,9
Średni	23	17,7	25	19,2	48	18,5
Wysoki	61	46,9	49	37,7	110	42,3
Bardzo wysoki	33	25,4	39	30,0	72	27,7
Chi-kwadrat = 5,114; df = 4; p = 0,275						
Udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z orzeczeniami						
Bardzo niski	4	3,1	4	3,1	8	3,1
Niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Średni	27	20,8	23	17,7	50	19,2
Wysoki	54	41,5	54	41,5	108	41,5
Bardzo wysoki	42	32,3	45	34,6	87	33,5
Chi-kwadrat = 0,5663; df = 4; p = 0,966						
Udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z opinią						
Bardzo niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Niski	2	1,5	3	2,3	5	1,9
Średni	29	22,3	21	16,2	50	19,2
Wysoki	54	41,5	54	41,5	108	41,5
Bardzo wysoki	42	32,4	48	36,9	90	34,7
Chi-kwadrat = 2,022; df = 4; p = 0,731						
Współpracy z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						
Bardzo niski	4	3,1	4	3,1	8	3,1
Niski	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Średni	32	24,6	25	19,2	57	21,9
Wysoki	48	36,9	55	42,3	103	39,6
Bardzo wysoki	43	33,1	42	32,3	85	32,7
Chi-kwadrat = 1,490; df = 4; p = 0,828						
Współpracy z innymi specjalistami w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi						

Bardzo niski	4	3,1	4	3,1	8	3,1
Niski	3	2,3	7	5,4	10	3,8
Średni	30	23,1	29	22,3	59	22,7
Wysoki	57	43,8	45	34,6	102	39,2
Bardzo wysoki	36	27,7	45	34,6	81	31,2
Chi-kwadrat = 4,028; df = 4; p = 0,402						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawionych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Jak wynika z analizy danych zamieszczonych w powyższej tabeli 16, potrzebę doskonalenia swoich umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w stopniu wysokim, posiada 47% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 37% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Stopień bardzo wysoki zadeklarowało 30% nauczycieli zawodu i 25% nauczycieli przedmiotów ogólnych. Sześć procent wszystkich uwzględnionych w badaniach potrzebę doskonalenia na tej płaszczyźnie odczuwa w stopniu niskim, natomiast 2% nauczycieli z pierwszej grupy i 6% nauczycieli z grupy drugiej – w stopniu bardzo niskim. Siedemnaście procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 19% nauczycieli przedmiotów zawodowych taką potrzebę odczuwa w stopniu średnim.

Potrzebę udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi z orzeczeniami i z opiniami, zadeklarowała w stopniu wysokim taka sama grupa nauczycieli (po 41,5%). Bardzo zbliżone wyniki odnotowano także w odniesieniu do tych dwóch płaszczyzn, a dotyczące potrzeby odczuwanej w stopniu bardzo wysokim – 32% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących oraz w przypadku nauczycieli zawodu – 34% w odniesieniu do uczniów z orzeczeniami i 37% do uczniów z opiniami. Po 19% nauczycieli obu porównywanych grup odczuwa potrzebę udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i z orzeczeniami i z opiniami. Potrzebę w stopniu niskim i bardzo niskim w tych dwóch płaszczyznach odczuwa najmniejsza grupa nauczycieli. W przypadku uczniów z orzeczeniami 3% nauczycieli obu porównywanych grup – stopień bardzo niski, a w przypadku uczniów z opiniami – 2% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 3% nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Rodzice stanowią ważne ogniwo w procesie wychowania i edukowania uczniów – w sposób szczególny tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Potrzebę współpracy

z rodzicami uczniów w stopniu wysokim odczuwa 42% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 37% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. W stopniu bardzo wysokim – ponad 33% nauczycieli z pierwszej grupy i 32% z grupy drugiej. Natomiast 3% badanych – zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i nauczycieli przedmiotów zawodowych – potrzebę współpracy odczuwa w stopniu bardzo niskim. Dwadzieścia dwa procent wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli ma potrzebę współpracy z rodzicami w średnim stopniu.

Dobre i profesjonalne wsparcie udzielane uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi opiera się na współpracy z innymi specjalistami w tym zakresie. Potrzebę współpracy ze specjalistami odczuwa w bardzo niskim stopniu po 3% badanych z obu porównywanych grup nauczycieli. Natomiast w stopniu wysokim – 44% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 34% nauczycieli przedmiotów zawodowych. W bardzo wysokim – również 34% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 27% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Po przeanalizowaniu wyników z tabeli 24 można stwierdzić, iż większość nauczycieli odczuwa różne potrzeby w kwestii pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w stopniu wysokim i bardzo wysokim. Najmniejsza liczba badanych – w stopniu niskim i bardzo niskim. Wiele wyników jest zbieżnych w porównywanych grupach.

3.2.2. Wiedza nauczycieli z zakresu psychoprofilaktyki

Psychoprofilaktyka w szkole, czyli wzmocnienie zasobów młodzieży i zapobieganie wszelkim niekorzystnym zjawiskom powodującym zaburzenia w funkcjonowaniu somatycznym, fizycznym, psychicznym i społecznym młodego człowieka jest płaszczyzną, która – obok kształcenia, edukowania, wychowania i opieki – również zajmuje bardzo ważne miejsce w szkolnej przestrzeni. Zagadnienia dotyczące tej problematyki zawarto w kolejnych tabelach od 24 do 29. Z uwagi na to, iż pytania dotyczące tej płaszczyzny dawały możliwość wielokrotnego wyboru – wyniki mogą nie sumować się do 100%.

Zachowania ryzykowne (inaczej problemowe) to różne aktywności podejmowane przez dzieci i młodzież, które zagrażają ich zdrowiu fizycznemu i psychicznemu, a także są niezgodne z normami społecznymi. Niosą także za sobą różne negatywne konsekwencje (K. Ostaszewski, 2014, s. 31). Wiedza na ten temat jest niezbędna w pracy z młodzieżą.

W tabeli 25 zawarto wyniki wiedzy uwzględnionych w badaniach nauczycieli z zakresu przejawów zachowań ryzykownych u młodzieży szkolnej.

Tabela 25. Świadomość zachowań ryzykownych uczniów badanych nauczycieli

ZACHOWANIA RYZYKOWNE	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Robienie tatuaży	17	13,1	21	16,2	38	14,6
Brawurowa jazda samochodem	78	60,0	80	61,5	158	60,8
Picie alkoholu	95	73,1	93	71,5	188	72,3
Ucieczka z domu	88	67,7	78	60,0	166	63,8
Przedwczesna aktywność seksualna	58	44,6	63	48,5	121	46,5
Zachowania agresywne, przemoc, cyberprzemoc	102	78,5	115	88,5	217	83,5
Zaniedbanie obowiązków szkolnych	42	32,3	47	36,2	89	34,2
Zagrożenia behawioralne związane z nadmiernym korzystaniem z telefonu, graniem w gry komputerowe i inne, hazardem, Internetem i niewłaściwym zachowaniem w sieci	80	61,5	91	70,0	171	65,8
Wspinaczka wysokogórska	11	8,5	6	4,6	17	6,5
Otwieranie okien podczas lekcji	3	2,3	1	0,8	4	1,5
Chi-kwadrat = 5,139; df = 9; p = 0,822						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie świadomości nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – występowania różnych zachowań ryzykownych u uczniów, a świadomością nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym zakresie.

W zasadzie wszystkie z zaproponowanych aktywności, zalicza się do zachowań ryzykownych, natomiast nie wszystkie dotyczą przestrzeni szkolnej. Największą uwagę ankietowanych zwróciły zachowania agresywne, przemoc i cyberprzemoc – 88% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 78% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących zaznaczyło tą aktywność. Ucieczki z domu dla 67% uczących przedmiotów ogólnych i 60% kształcących w zawodzie, uznało za zachowania ryzykowne młodzieży szkolnej. Również spora grupa nauczycieli – 70% NPZ i 61% NPO – zaznaczyła zagrożenia behawioralne związane z nadmiernym korzystaniem z telefonu, graniem w gry komputerowe i inne, hazardem, Internetem i niewłaściwym zachowaniem w sieci. Picie przez młodych ludzi alkoholu jest dla 71% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i dla 75% nauczycieli przedmiotów zawodowych zachowaniem problemowym. Coraz więcej uwagi w szkołach zwraca się także na

podejmowaną przez uczniów przedwczesną aktywność seksualną (mówią o tym i rodzice i sami uczniowie – doświadczenia z własnej pracy zawodowej). Czterdzieści cztery procent uczących przedmiotów ogólnokształcących i 48% kształcących w zawodzie zaznaczyło taką aktywność. Dla 2% NPO i 36% NPZ zaniedbywanie obowiązków szkolnych jest zachowaniem ryzykownym, a dla niewielkiej grupy ankietowanych – 13% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 16% nauczycieli przedmiotów zawodowych – robienie tatuaży jest problematyczne. Pozostałe z wymienionych aktywności nie dotyczą bezpośrednio przestrzeni szkolnej, ale nauczyciele uwzględnili je w swoich odpowiedziach. Duża grupa badanych uznała brawurową jazdę samochodem za istotną – 60% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 61% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Najmniej wyborów odnotowano w przypadku otwierania okien podczas lekcji – 2% NPO i niespełna 1% NPZ zaliczyło to działanie do zachowań ryzykownych. Sześć procent wszystkich nauczycieli uznało wspinaczkę wysokogórską za zachowanie ryzykowne uczniów.

W kolejnej tabeli 26 zilustrowano świadomość nauczycieli, dotyczącą obowiązku diagnozowania ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym.

Tabela 26. Świadomość obowiązku diagnozowania ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym w badanych grupach

OBOWIĄZEK DIAGNOZOWANIA MA:	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Wychowawca klasy	76	58,5	72	55,4	148	56,9
Pedagog szkolny	98	75,4	93	71,5	191	73,5
Rodzice ucznia	54	41,5	55	42,3	109	41,9
Lekarz rodzinny	15	11,5	23	17,7	38	14,6
Kurator sadowy	15	11,5	11	8,5	26	10,0
Kurator społeczny	26	20,0	15	11,5	41	15,8
Pracownik socjalny	14	10,8	17	13,1	31	11,9
Dyrektor szkoły	21	16,2	15	11,5	36	13,8
Przedstawiciel poradni psychologiczno- pedagogicznej	78	60,0	101	77,7	179	68,8
Nauczyciel	30	23,1	28	21,5	58	22,3
Tylko określony specjalista	21	16,2	38	29,2	59	22,7
Chi-kwadrat = 14,282; df = 10; p = 0,160						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie świadomości nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – obowiązku diagnozowania ucznia

zagrożonego niedostosowaniem społecznym, a świadomością nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym zakresie.

Uczeń zagrożony niedostosowaniem społecznym uzyskuje orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego na mocy decyzji Zespołu orzekającego, działającego w publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej. W orzeczeniu Zespół przedstawia diagnozę, zalecenia i wskazówki do pracy dla nauczycieli. Samo zdiagnozowanie takiego ucznia – w oparciu o różne postawy, jakie uczeń przyjmuje – nie spada tylko i wyłącznie na poradnie. Wstępnej diagnozy mogą dokonać także inni pracownicy szkoły. Siedemdziesiąt siedem procent nauczycieli przedmiotów zawodowych i 60% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących za organ odpowiedzialny za diagnozowanie ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym, uznało właśnie poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Najwięcej ankietowanych nauczycieli (73% łącznie) za osobę odpowiedzialną za diagnozowanie takiego ucznia, uznało pedagoga szkolnego – 75% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 71% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Spora grupa badanych nauczycieli uwzględniła także wychowawcę klasy – 58% NPO i 55% NPZ. Najważniejszy dla młodego człowieka wzorzec osobowy – rodzice, według 42% kształcących w zawodzie i 41% uczących przedmiotów ogólnych, powinni być odpowiedzialni za diagnozowanie własnego dziecka pod kątem zagrożenia niedostosowaniem społecznym. Według 11% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących za diagnozowanie ucznia powinien odpowiadać lekarz rodzinny i kurator sądowy. Dwadzieścia procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 11% nauczycieli przedmiotów zawodowych, osobami odpowiedzialnymi za diagnozowanie ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym uznało kuratorów społecznych. Według 11% badanych ogółem, pracownik socjalny odpowiada za taką diagnozę. Ankietowani wskazali także na dyrektora szkoły – 16% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 11% kształcących w poszczególnych zawodach. Najmniej wyborów padło na nauczycieli – ogółem 22% wszystkich uwzględnionych w badaniach oraz na określonego specjalistę (tylko) – 29% NPZ i 16% NPO.

Jak już wspomniano, podejmowanie działań profilaktycznych należy do bardzo ważnych w procesie edukacji i wychowania. Dane dotyczące opinii osób badanych na temat świadomości obowiązku podejmowania przez nauczycieli różnych aktywności w tym zakresie, zawarto w tabeli 27.

Tabela 27. Obowiązek podejmowania działań profilaktycznych w opinii nauczycieli

RODZAJ DZIAŁAŃ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Wspieranie wychowawców i pozostałych pracowników szkoły w realizacji zadań wychowawczych wynikających z planu działań szkoły	97	74,6	112	86,2	209	80,4
Ankietowanie wszystkich podmiotów szkoły	12	9,2	8	6,2	20	7,7
Utrzymywanie osobowych relacji z uczniami (poprzez konsultacje, indywidualne rozmowy)	77	59,2	74	56,9	151	58,1
Diagnozowanie potrzeb ekonomicznych uczniów	28	21,5	20	15,4	48	18,5
Studia podyplomowe w kierunku profilaktyki	15	11,5	9	6,9	24	9,2
Prowadzenie zajęć z uczniami posiadającymi deficyty	42	32,3	43	33,1	85	32,7
Dbanie o pozytywne relacje z rodzicami uczniów/prawnymi opiekunami oraz pozyskiwanie ich do współpracy	72	55,4	65	50,0	137	52,7
Zapobieganie zachowaniom ryzykownym, poprzez informowanie i wskazywanie negatywnych przykładów	83	63,8	90	69,2	173	66,5
Promowanie zdrowego stylu życia i wartościowych form spędzania czasu wolnego	59	45,4	75	57,7	134	51,5
Skreślanie z listy uczniów szkoły, ucznia sprawiającego problemy wychowawcze	7	5,4	5	3,8	12	4,6
Chi-kwadrat = 7,585; df = 9; p = 0,576						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie świadomości nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – obowiązku podejmowania działań profilaktycznych, a świadomością nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym obszarze.

Osiemdziesiąt procent ankietowanych nauczycieli ogółem za jedno z najważniejszych działań profilaktycznych, jakie powinien podejmować nauczyciel, uznało wspieranie wychowawców i pozostałych pracowników szkoły w realizacji zadań wychowawczych wynikających z planu działań szkoły – 74% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i aż 86% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Za kolejne ważne zadanie w tym zakresie, ankietowani uznali zapobieganie zachowaniom ryzykownym, poprzez informowanie i wskazywanie negatywnych przykładów – 63% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

i 69% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Utrzymywanie osobowych relacji z uczniami (poprzez konsultacje, indywidualne rozmowy) – jest dla 59% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 57% kształcących w zawodzie, bardzo ważnym działaniem w szkolnej przestrzeni. Ponad połowa wszystkich ankietowanych zwróciła także uwagę na dbanie o pozytywne relacje z rodzicami uczniów/prawnymi opiekunami oraz pozyskiwanie ich do współpracy. Podobnie ankietowani postrzegają promowanie zdrowego stylu życia i wartościowych form spędzania czasu wolnego – 57% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 45% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Dla 18% wszystkich uwzględnionych w badaniu, diagnozowanie potrzeb ekonomicznych uczniów z perspektywy działań profilaktycznych jest istotne. Najmniej nauczycieli – 5% NPO i 3% NPZ, uznało za działanie profilaktyczne skreślanie z listy uczniów szkoły, ucznia sprawiającego problemy wychowawcze. Niestety niewielu nauczycieli – ogółem 9% – chcąc działać w zakresie profilaktyki i prewencji, postawiłoby na studia podyplomowe w kierunku profilaktyki. Trzydzieści dwa procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 33% nauczycieli przedmiotów zawodowych w ramach profilaktyki, stawia na prowadzenie zajęć z uczniami posiadającymi deficyty. Siedem procent wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli w ramach obowiązkowych działań profilaktycznych, przeprowadziłoby ankietowanie wszystkich podmiotów szkoły.

W tabeli 28 zaprezentowano wyniki oceny podejmowanych działań w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu.

Tabela 28. Działania nauczycieli w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu

RODZAJ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Powiadomienie rodziców ucznia	95	73,1	103	79,2	198	76,2
Wezwanie policji	39	30,0	43	33,1	82	31,5
Wezwanie karetki pogotowia	11	8,5	20	15,4	31	11,9
Zgłoszenie zajścia w Sądzie Rodzinnym i Nieletnich	5	3,8	4	3,1	9	3,5
Sięgnięcie po procedurę postępowania w takich sytuacjach	90	69,2	92	70,8	182	70,0
Skreślenie z listy uczniów szkoły	7	5,4	5	3,8	12	4,6
Odizolowanie od klasy na czas wyrzuczenia (do odrębnego pomieszczenia) i powrót na lekcję	15	11,5	24	18,5	39	15,0
Chi-kwadrat = 4,165; df = 6; p = 0,654						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie decyzyjności nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu, a działalnością nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym zakresie.

Procedury postępowania, to ustalony sposób prowadzenia konkretnych działań. Mogą być one udokumentowane lub też nie. Wszelkie procedury, jakie tworzone są w placówkach oświatowych, służą przede wszystkim zapewnieniu bezpieczeństwa wszystkim podmiotom szkoły. W ankiecie poproszono o określenie tego, jaki rodzaj działań podejmują nauczyciele w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu. Siedemdziesiąt dziewięć procent nauczycieli przedmiotów zawodowych i ponad 73% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących w pierwszej kolejności (i najczęściej) decyduje się na powiadomienie rodziców ucznia. Siedemdziesiąt procent kształcących w zawodzie i 69% uczących przedmiotów ogólnych, decyduje się na sięgnięcie po procedurę postępowania w takich sytuacjach. Trzydzieści trzy procent NPZ i 30% NPO – decyduje się na powiadomienie policji. Dla 18% nauczycieli przedmiotów zawodowych i dla 11% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, ważne jest także odizolowanie od klasy na czas wytrzeźwienia (do odrębnego pomieszczenia) i powrót na lekcję. Cztery procent wszystkich nauczycieli, zdecydowałoby się na skreślenie z listy uczniów szkoły. Osiem procent uczących licealistów i 15% zawodowców, wezwałoby karetkę pogotowia. Najmniejsza liczba wszystkich uwzględnionych w badaniach – 4% NPO i 3% NPZ – w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu, podjęłaby decyzję o zgłoszeniu zajścia w Sądzie Rodzinnym i Nieletnich.

Ankietowanych poproszono także o ocenę działań w obliczu dostrzeżenia przemocy ucznia wobec drugiego ucznia na lekcji – tabela 29.

Tabela 29. Działalność w obliczu zaobserwowania przemocy ucznia wobec drugiego ucznia na lekcji w opinii badanych

RODZAJ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Poproszenie o pomoc mediatora sądowego	7	5,4	4	3,1	11	4,2
Wpisanie stosownej uwagi w dzienniku oddziału	46	35,4	65	50,0	111	42,7
Wezwanie policji	15	11,5	21	16,2	36	13,8
Pomimo trudności starać się zachować spokój, aby można było wyjaśnić okoliczności zdarzenia	89	68,5	97	74,6	186	71,5

Udzielenie wsparcia wszystkim uczniom, którzy są zaangażowani w przemoc: uczniom, którzy doznali przemocy, uczniom, którzy stosowali przemoc i tym, którzy byli świadkami tego rodzaju zachowania	58	44,6	71	54,6	129	49,6
Zdyscyplinowanie i stosownie ukarać ucznia stosującego przemoc	74	56,9	71	54,6	145	55,8
Zignorowanie sytuacji i poczekanie, aż uczniowie załatwią sprawę między sobą	3	2,3	-	-	3	1,2
Chi-kwadrat = 7,609; df = 6; p = 0,268						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie działań nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – w obliczu zaobserwowania przemocy ucznia wobec drugiego ucznia na lekcji, a działań nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym obszarze.

Siedemdziesiąt pięć procent nauczycieli przedmiotów zawodowych i 68% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących jest zdania, że pomimo trudności należy postarać się zachować spokój, aby można było wyjaśnić okoliczności zdarzenia. Pięćdziesiąt sześć procent NPO i 54% NPZ podjęłoby decyzję o zdyscyplinowaniu i stosownym ukaraniu ucznia stosującego przemoc. Udzielenie wsparcia wszystkim uczniom, którzy są zaangażowani w przemoc: uczniom, którzy doznali przemocy; uczniom, którzy stosowali przemoc i tym, którzy byli świadkami tego rodzaju zachowania – dla 44% uczących przedmiotów ogólnych i 54% kształcących w zawodzie, jest – słusznie – zdecydowanie bardzo ważne. Połowa nauczycieli przedmiotów zawodowych i 35% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących podjęłoby decyzję o wpisaniu stosownej uwagi w dzienniku oddziału. Trzydzieści procent wszystkich uwzględnionych w badaniach o zdarzeniu powiadomiłoby policję. Pięć procent NPO i 3% NPZ w obliczu dostrzeżenia przemocy ucznia wobec kolegi, rozważyłoby poproszenie o pomoc mediatora sądowego. Trzech nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, zignorowałoby sytuację i poczekałoby, aż uczniowie załatwią sprawę między sobą.

Wyniki dotyczące oceny podejmowanych przez nauczycieli działań w obliczu otrzymania informacji, że konkretny uczeń rozprowadza narkotyki, zaprezentowano w tabeli 30.

Tabela 30. Działania w obliczu otrzymania informacji, że konkretny uczeń trudni się rozprowadzaniem narkotyków w percepcji nauczycieli

RODZAJ PODEJMOWANYCH DZIAŁAŃ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Powiadomienie policji	46	35,4	38	29,2	84	32,3
Wezwanie rodziców ucznia i powiadomienie policji	73	56,2	80	61,5	153	58,8
Sięgnięcie po procedurę postępowania w takich sytuacjach	66	50,8	85	65,4	151	58,1
Powiadomienie Miejskiego/Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej	5	3,8	3	2,3	8	3,1
Postępowanie zgodnie z zapisem procedury postępowania w takich sytuacjach	74	56,9	76	58,5	150	57,7
Odizolowanie ucznia od klasy i dokonanie przeszukania rzeczy osobistych	9	6,9	5	3,8	14	5,4
Wydalenie ucznia ze szkoły	8	6,2	4	3,1	12	4,6
Chi-kwadrat = 6,302; df = 6; p = 0,390						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie działania nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – w obliczu otrzymania informacji, że konkretny uczeń rozprowadza narkotyki, a działaniami nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym zakresie.

Wezwanie rodziców ucznia i powiadomienie policji, to według 56% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 61% nauczycieli przedmiotów zawodowych decyzja, jaką w pierwszej kolejności powinien podjąć nauczyciel. Spora grupa nauczycieli – połowa NPO i 65% NPZ – za słuszne uznaje także sięgnięcie po procedurę postępowania w takich sytuacjach, a dla 57% NPO i 58% NPZ – właściwe będzie postępowanie zgodnie z zapisem procedury postępowania w takich sytuacjach. Trzydzieści dwa procent wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli w sytuacji otrzymania informacji, że konkretny uczeń trudni się rozprowadzaniem narkotyków, wezwałoby policję. Odizolowania ucznia od klasy i przeszukania rzeczy osobistych dokonałoby 7% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 4% nauczycieli przedmiotów zawodowych. Niewiele – 3% wszystkich ankietowanych – powiadomiłoby Miejski lub Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej.

Dokonując podsumowania tej płaszczyzny warto zaznaczyć, że ankietowani nauczyciele orientują się w zadaniach spoczywających na szkole względem ucznia. Wskazują na ogół właściwie zachowania ryzykowne młodych ludzi i mają plan działania w obliczu różnych sytuacji trudnych, jakie mogą zaistnieć na terenie szkoły. W większości przypadków nauczyciele

mają świadomość tego, kto jest odpowiedzialny za diagnozowanie ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym oraz świadomość obowiązku podejmowania różnorodnych działań profilaktycznych.

3.2.3. Zakres oddziaływań wychowawczych w szkole w ocenie nauczycieli

Wychowanie – obok edukowania, opieki i profilaktyki – jest bardzo ważnym zadaniem każdej placówki oświatowej. Oddziaływania wychowawcze są niezbędne w kształtowaniu i rozwoju osobowym ucznia. W kolejnych tabelach 31 i 32, zawarto dane dotyczące problematyki wychowania.

Pojęcie „wychowanie” jest różnie definiowane. Ankietowanych nauczycieli poproszono o dokonanie wyboru definicji, która jest im najbliższa. Otrzymane wyniki zawarto w tabeli 31.

Tabela 31. Rozumienie przez badanych nauczycieli terminu „wychowanie”

DEFINICJA	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka, wspieranie wychowanka w procesie jego rozwoju oraz pomoc w rozwijaniu jego potencjału	71	54,6	77	59,2	148	56,9
Naturalny proces uwarunkowany mechanizmami niezależnymi od człowieka, lecz ściśle związanymi z jego społeczną naturą, polegający na urabianiu wychowanka i przekonywaniu do postępowania zgodnego z oczekiwaniami wychowawcy	5	3,8	5	3,8	10	3,9
Działanie skoncentrowane zarówno na rozwoju umysłowym, jak i uczuciowym jednostki oraz na sferze jej motywacji do podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami innych osób	5	3,8	6	4,6	11	4,2
Działanie dążące do tego, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem. Chodzi o to, aby bardziej „był”, a nie tylko „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej „być”	49	37,8	42	32,4	91	35,0

nie tylko z drugimi, ale także dla „drugich”. Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych						
Chi-kwadrat = 0,872; df = 3; p = 0,832						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie rozumienia przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych terminu „wychowanie”.

Do największej grupy nauczycieli – 59% nauczycieli przedmiotów zawodowych i 54% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących – najbardziej „przemawia” pierwsza z zaproponowanych definicji. Zgodnie z tą definicją, wychowanie, to *świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka, wspieranie wychowanka w procesie jego rozwoju oraz pomoc w rozwijaniu jego potencjału*. Trzydzieści siedem procent uczących przedmiotów ogólnokształcących i 32% kształcących w zawodzie, wskazało na ostatnią z definicji. Ta tłumaczy wychowanie, jako *działanie dążące do tego, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem. Chodzi o to, aby bardziej „był”, a nie tylko „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej „być” nie tylko z drugimi, ale także dla „drugich”*. Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych. Niewiele – 4% wszystkich ankietowanych nauczycieli, wychowanie rozumie, jako *działanie skoncentrowane zarówno na rozwoju umysłowym, jak i uczuciowym jednostki oraz na sferze jej motywacji do podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami innych osób*. Najmniej wyborów padło na definiowanie wychowania, jako *działania skoncentrowanego zarówno na rozwoju umysłowym, jak i uczuciowym jednostki oraz na sferze jej motywacji do podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami innych osób* – trzy procent zarówno nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jak i nauczycieli przedmiotów zawodowych.

W tabeli 32 zawarto dane dotyczące opinii osób badanych na temat tego, kto jest odpowiedzialny za proces wychowania młodego pokolenia. Z uwagi na to, iż pytanie ankietowe, którego wyniki zawiera tabela 32 dawało możliwość wielokrotnego wyboru – wyniki mogą nie sumować się do 100%.

Tabela 32. Wiedza badanych na temat odpowiedzialności za wychowanie

PONOSZENIE ODPOWIEDZIALNOŚĆ ZA WYCHOWANIE UCZNIĄ	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Tylko rodzice/prawni opiekunowie ucznia	22	16,9	26	20,0	48	18,5
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia i wychowawca klasy	28	21,5	37	28,5	65	25,0
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia i każdy podmiot szkoły	72	55,4	58	44,6	130	50,0
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia, każdy podmiot szkoły i kościół	35	26,9	32	24,6	67	25,8
Ośrodki szkolno-wychowawcze	16	12,3	17	13,1	33	12,7
Młodzieżowe ośrodki socjoterapii	11	8,5	6	4,6	17	6,5
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia i kurator sądowy	3	2,3	8	6,2	11	4,2
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia i miejskie/gminne ośrodki pomocy społecznej	1	0,8	3	2,3	4	1,5
Sąd Rodzinny i Nieletnich	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Rodzice/prawni opiekunowie ucznia, wychowawca klasy i Sąd Rodzinny i Nieletnich	4	3,1	5	3,8	9	3,5
Chi-kwadrat = 8,106; df = 9; p = 0,523						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie wiedzy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat tego, kto ponosi odpowiedzialność za wychowanie, a wiedzę nauczycieli przedmiotów zawodowych na ten temat.

Pięćdziesiąt pięć procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 44% nauczycieli przedmiotów zawodowych, słusznie wskazało na rodziców, prawnych opiekunów ucznia oraz każdy podmiot szkoły – jako tych, którzy ponoszą odpowiedzialność za wychowanie ucznia. Dość duża liczba nauczycieli – 27% NPO i 24% NPZ, wskazało na kolejną z proponowanych w ankiecie odpowiedzi, a mianowicie – rodzice, prawni opiekunowie ucznia, każdy podmiot szkoły i kościół (równie słuszne spostrzeżenie). Dwadzieścia jeden procent nauczycieli z pierwszej grupy i ponad 28% nauczycieli z grupy drugiej w roli Wychowawcy stawia rodziców, prawnych opiekunów ucznia i wychowawcę klasy. Część nauczycieli sądzi, że za wychowanie ucznia odpowiedzialność ponoszą tylko rodzice lub prawni opiekunowie ucznia – 17% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 20% kształcących w zawodzie. Dwanaście procent NPO i 13% NPZ w proces wychowania uczniów włączyłoby ośrodki szkolno-wychowawcze, a 8%

nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i 4% nauczycieli przedmiotów zawodowych – młodzieżowe ośrodki socjoterapii. Jeden procent ogółem badanych jako odpowiedzialnych za wychowanie młodego pokolenia, uznaje Sąd Rodzinny i Nieletnich oraz rodziców, prawnych opiekunów ucznia i miejskie lub gminne ośrodki pomocy społecznej. Trzy procent NPO i 4% NPZ uznało, że za proces wychowania odpowiedzialni są rodzice, prawni opiekunowie ucznia, wychowawca klasy oraz Sąd Rodzinny i Nieletnich.

Analiza danych pokazała, iż zdania ankietowanych w kwestii odpowiedzialności za wychowanie są podzielone. Ponadto ankietowani nauczyciele w różny sposób rozumieją czym jest wychowanie, skłaniając się ku tym „głębszym” definicjom. Jednakże nie ma znaczących różnic w dokonywanych wyborach nauczycieli obydwu porównywanych grup.

3.2.4. Resocjalizacja w środowisku szkolnym w opinii nauczycieli

Szkoła pełni przede wszystkim funkcję wychowawczą, opiekuńczą, edukacyjną i profilaktyczną, ale do szkół uczęszczają także nieletni, w przypadku których można mówić o resocjalizacji. Dlatego też zapytano nauczycieli, jak rozumieją pojęcie resocjalizacji i kim według nich jest nieletni. Sprawdzono także ich wiedzę na temat tej problematyki – tabele od 33 do 35.

Tabela 33. Rozumienie przez nauczycieli terminu „resocjalizacja”

DEFINICJA RESOCJALIZACJI	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓLEM	
	N	%	N	%	N	%
Jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną	39	30,0	39	30,0	78	30,0
Proces przywracania człowieka, łamiącego istniejące reguły, do życia i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Ta ponowna socjalizacja poddanej temu działaniu jednostki polega na zmodyfikowaniu osobowości, usunięciu nawyków, treści zabronionych i zastąpienie ich ogólnie przyjętymi, akceptowanymi zasadami postępowania	80	61,5	80	61,5	160	61,5
To proces polegający na wychowaniu osoby nieletniej – niedostosowanej społecznie w warunkach instytucjonalnych – poza domem	5	3,9	4	3,1	9	3,5

rodzinnym						
To terapia stosowana w celu wyeliminowania zachowań nieakceptowanych społecznie u nieletnich	3	2,3	4	3,1	7	2,7
Umieszczanie nieletnich mających konflikt z prawem w zamkniętych ośrodkach w celu odizolowania od ich pierwotnego środowiska wychowawczego	3	2,3	3	2,3	6	2,3
Chi-kwadrat = 0,254; df = 4; p = 0,992						
OGÓLEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie rozumienia przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych terminu „resocjalizacja”.

Sześćdziesiąt jeden procent nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i również 61% nauczycieli przedmiotów zawodowych, właściwie rozumie resocjalizację, jako *proces przywracania człowieka, łamiącego istniejące reguły, do życia i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Ta ponowna socjalizacja poddanej temu działaniu jednostki polega na zmodyfikowaniu osobowości, usunięciu nawyków, treści zabronionych i zastąpienie ich ogólnie przyjętymi, akceptowanymi zasadami postępowania.* Po 30% nauczycieli w obu porównywanych grupach, uznaje resocjalizację, jako *odmianę procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną.* Niewiele – zaledwie 2% NPO i również 2% NPZ, rozumie resocjalizację, jako *umieszczanie nieletnich mających konflikt z prawem w zamkniętych ośrodkach w celu odizolowania od ich pierwotnego środowiska wychowawczego.* Dla 3% wszystkich uwzględnionych w badaniach nauczycieli, resocjalizacja jest *procesem polegającym na wychowaniu osoby nieletniej – niedostosowanej społecznie w warunkach instytucjonalnych – poza domem rodzinnym.* Natomiast blisko 3% wszystkich ankietowanych sądzi, że resocjalizacja *to terapia stosowana w celu wyeliminowania zachowań nieakceptowanych społecznie u nieletnich.*

Jak wynika z powyższej analizy, nauczyciele obu porównywanych grup, wielokrotnie dokonywali takiego samego wyboru.

Wiedza na temat wieku nieletnich – w rozumieniu prawa karnego – jest istotna. Badanych nauczycieli zapytano w ankiecie o znajomość definicji „nieletniego” (tabela 34).

Tabela 34. Wiedza nauczycieli dotycząca wieku ucznia nieletniego

DEFINICJA	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
Uczeń, który ukończył 13 lat a nie ukończył lat 17, który dopuścił się czynu karalnego	91	70,0	97	74,7	188	72,3
Zdemoralizowany uczeń, który nie ukończył lat 18	30	23,1	27	20,7	57	22,0
Uczeń do lat 13 w stosunku do którego zostały orzeczone i podjęte środki wychowawcze lub poprawcze	7	5,4	4	3,1	11	4,2
Uczeń do 21 roku życia, w stosunku do którego zostały orzeczone i wykonywane środki wychowawcze lub poprawcze	-	-	-	-	-	-
Uczeń, który ukończył lat 15, któremu sąd wymierzył karę pozbawienia wolności	2	1,5	2	1,5	4	1,5
Chi-kwadrat = 1,167; df = 3; p = 0,760						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie wiedzy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat wieku ucznia nieletniego, a wiedzą nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Siedemdziesiąt cztery procent nauczycieli przedmiotów zawodowych i 70% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących wie, kim jest uczeń nieletni i jaki jest jego wiek. Według tej najliczniejszej grupy ankietowanych – uczeń nieletni, to ten *który ukończył 13 lat a nie ukończył lat 17, i który dopuścił się czynu karalnego*. Dwadzieścia trzy procent NPO i 20% NPZ za ucznia nieletniego uznaje *zdemoralizowanego, który nie ukończył lat 18*. Pięć procent uczących przedmiotów ogólnokształcących i 3% kształcących w zawodzie, za nieletniego uznaje ucznia, *który ukończył lat 15, i któremu sąd wymierzył karę pozbawienia wolności*. Żaden z ankietowanych nauczycieli nie skłonił się ku stwierdzeniu, że nieletni to uczeń *do 21 roku życia, w stosunku do którego zostały orzeczone i wykonywane środki wychowawcze lub poprawcze*.

W tabeli 35 zaprezentowano dane na temat wiedzy ankietowanych nauczycieli, dotyczącej miejsca kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora.

Tabela 35. Wiedza nauczycieli dotycząca miejsca kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora

MIEJSCE KSZTAŁCENIA	Gr. I - NPO		Gr. II - NPZ		OGÓŁEM	
	N	%	N	%	N	%
W ośrodkach szkolno-wychowawczych	61	46,9	51	39,2	112	43,1
W szkołach ogólnokształcących	21	16,2	20	15,4	41	15,7
W szkołach ogólnodostępnych i innych wskazanych placówkach	39	30,0	51	39,2	90	34,6
Tylko w zakładach poprawczych	7	5,4	7	5,4	14	5,4
Tylko w schroniskach dla nieletnich	2	1,5	1	0,8	3	1,2
Chi-kwadrat = 2,850; df = 4; p = 0,583						
OGÓŁEM	130	100	130	100	260	100

Zródło: opracowanie własne.

Analiza testem Chi-kwadrat nie potwierdziła występowania różnic w zakresie wiedzy nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących na temat miejsca kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora, a wiedzą nauczycieli przedmiotów zawodowych w tym obszarze.

Niewielka grupa ankietowanych nauczycieli – 16% uczących przedmiotów ogólnokształcących i 15% kształcących w zawodzie – słusznie wskazuje, że miejscem kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora jest szkoła ogólnodostępna. Trzydzieści dziewięć % nauczycieli przedmiotów zawodowych i 30% nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących uważa, że miejscem kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora, jest szkoła ogólnodostępna i inne wskazane placówki. Pięć procent NPO i 5% NPZ uważa zakłady poprawcze za te placówki, które kształcą uczniów pod nadzorem kuratora, a dla 1% wszystkich ankietowanych – tylko schroniska dla nieletnich są miejscem kształcenia młodzieży pod nadzorem kuratora. Najliczniejsza grupa badanych nauczycieli – 47% NPO i 39% NPZ – uznaje ośrodki szkolno-wychowawcze za najwłaściwsze placówki kształcenia uczniów pod nadzorem kuratora.

Analiza tej płaszczyzny wykazała, że nauczyciele obu porównywanych grup, w wielu przypadkach byli zgodni, co do wyborów udzielanej odpowiedzi (np. rozumienie terminu *resocjalizacja*). Większość nauczycieli właściwie określa to, czym jest resocjalizacja. Zdecydowana większość ankietowanych zna wiek osoby nieletniej. Niestety zbyt mało nauczycieli wie, że uczeń pod nadzorem kuratora ma prawo kształcić się w szkołach ogólnodostępnych.

3.3. Kompetencje społeczne w samoocenie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych

W tabeli 26. zamieszczono wartości testu F, *t* dla prób niezależnych wraz z poziomami istotności statystycznej, średnie i odchylenia standardowe uzyskane na podstawie *Kwestionariusza Kompetencji Społecznych* autorstwa Anny Matczak (KKS). Kwestionariusz dostarcza jeden wskaźnik ogólny oraz trzy wskaźniki szczegółowe, które określają poziom kompetencji ujawnianych w sytuacjach wymagających asertywności, w sytuacjach ekspozycji społecznej i w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.

Tabela 36. Różnice średnich wyników *kompetencji społecznych* w porównywanych grupach nauczycieli

ZMIENNA	Grupa	Test Leven'a jednorodności wariancji		M	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
		F	<i>p</i>				
Intymność	NPO	0,021	0,886	44,738	7,236	-0,478	0,633
	NPZ			45,169	7,283		
Asertywność	NPO	0,149	0,700	54,023	10,116	-1,513	0,132
	NPZ			55,869	9,552		
Ekspozycja społeczna	NPO	0,001	0,980	48,084	8,963	-1,418	0,157
	NPZ			49,646	8,786		
KKS	NPO	0,082	0,775	179,100	28,279	-1,296	0,196
	NPZ			183,561	27,217		
<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a) opowiedzieć lekarzowi o swoich intymnych dolegliwościach?</i>	NPO	0,603	0,438	3,046	0,888	-1,978	0,049
	NPZ			3,2615	0,867		
<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a) publicznie złożyć komuś ważnemu gratulacje?</i>	NPO	0,536	0,465	3,107	0,891	-1,919	0,056
	NPZ			3,307	0,785		
<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a) opowiedzieć komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o Panu(i) świadczą?</i>	NPO	0,930	0,336	2,7538	0,845	1,868	0,049
	NPZ			2,553	0,880		

<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a)delikatnie zrobić koleżance uwagę na temat jej niegustownego stroju ?</i>	NPO	0,088	0,767	2,361	0,915	-1,882	0,061
	NPZ			2,576	0,930		
<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a) wejść na ważne zebranie 20 minut po czasie?</i>	NPO	0,020	0,888	2,276	0,972	-2,120	0,035
	NPZ			2,530	0,957		
<i>Jak dobrze Pan(i) poradził(a) by sobie, gdyby miał(a)przyjąć z podziękowaniami wręczany uroczyscie prezent?</i>	NPO	0,170	0,680	3,200	0,801	-1,838	0,067
	NPZ			3,376	0,749		

Źródło: opracowanie własne.

Między średnimi wynikami nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych nie występują różnice istotne statystycznie w zakresie kompetencji społecznych. Oznacza to, że porównywane grupy nauczycieli uzyskały zbliżone średnie wyniki w zakresie umiejętności związanych z asertywnością, intymnością i ekspozycją społeczną. Analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że umiejętność opowiadania lekarzowi o intymnych dolegliwościach nauczycieli jest istotnie statystycznie zróżnicowana w zależności od nauczanych przedmiotów, $t(258) = -1,978$; $p < 0,05$; d Cohena = $-0,25$. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących istotnie statystycznie niżej oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z mówieniem lekarzowi o swoich dolegliwościach intymnych ($M = 3,05$; $SD = 0,88$) w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych ($M = 3,26$; $SD = 0,87$).

Istotnie statystycznie wyżej nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z opowiadaniem komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o nich świadczą ($M = 2,75$; $SD = 0,85$) w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych ($M = 2,55$; $SD = 0,88$). Różnica jest istotna statystycznie, na co wskazuje wynik testu *t*-Studenta, $t(258) = 1,868$; $p < 0,05$; d Cohena = $0,23$.

Analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że umiejętność radzenia sobie z wejściem na ważne zebranie z dwudziestominutowym opóźnieniem jest istotnie statystycznie zróżnicowana w obu grupach nauczycieli w zależności od nauczanych przedmiotów, $t(258) = -$

2,12; $p < 0,05$; d Cohena = -0,26. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących istotnie statystycznie niżej oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z wejściem na ważne zebranie z dwudziestominutowym opóźnieniem ($M = 2,28$; $SD = 0,97$) w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych ($M = 2,53$; $SD = 0,96$).

Wystąpiła tendencja do wyższej oceny umiejętności przyjmowania podziękowania wręczanego wraz z prezentem i taktownego zwrócenia koleżance uwagi na temat jej niegustownego stroju oraz niższej oceny umiejętności publicznego złożenia gratulacji innej osobie u nauczycieli przedmiotów zawodowych w porównaniu do nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Wartości testu F , t dla prób niezależnych wraz z poziomami istotności statystycznej, średnie i odchylenia standardowe uzyskane na podstawie *Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE)* autorstwa Andrzeja Węglińskiego, zamieszczono w tabeli 37. Analiza czynnikowa umożliwiła wyodrębnienie pięciu empatycznych syndromów, co umożliwiła ustalenie tego, na ile badani potrafią sympatyzować z innymi, współodczuwać przeżycia przyjemne i przykre oraz wczuwać się w stany i przeżycia innych ludzi. Ponadto można ustalić poziom wrażliwości na przeżycia innych oraz gotowości poświęcania się dla nich. Twierdzenia oceniane są na skali czteropunktowej.

Tabela 37. Różnice średnich wyników empatii w porównywanych grupach nauczycieli

ZMIENNA	Grupa	Test Leven'a jednorodności wariancji		M	SD	t	p
		F	p				
SYNDROM I Sympatyzowanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	NPO	1,274	0,260	13,907	3,698	0,019	0,985
	NPZ			13,899	3,470		
SYNDROM II Współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych	NPO	0,248	0,619	9,792	2,184	0,537	0,592
	NPZ			9,646	2,202		
SYNDROM III Wrażliwość na przeżycia innych	NPO	0,042	0,837	14,400	3,305	0,493	0,622
	NPZ			14,200	3,231		
SYNDROM IV Gotowość poświęcenia się dla innych	NPO	0,011	0,915	12,961	3,022	1,574	0,117
	NPZ			12,384	2,883		
SYNDROM V Wczuwanie się w stany	NPO	0,038	0,038	6,200	1,713	0,815	0,416

i przeżycia innych	NPZ			6,023	1,784		
KRE	NPO	0,011	0,918	57,261	10,472	0,762	0,446
	NPZ			56,302	9,757		
<i>Lubię współczucie innych kiedy jestem chory i sam umiem współczuć</i>	NPO	0,727	0,395	2,369	0,881	1,966	0,050
	NPZ			2,153	0,884		
<i>Umiem pomóc, gdy ktoś chce podzielić się ze mną własnym cierpieniem</i>	NPO	0,801	0,372	1,769	0,653	1,994	0,047
	NPZ			1,607	0,652		

Źródło: opracowanie własne.

Analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że zdolność współczucia wobec chorych jest istotnie statystycznie zróżnicowana w zależności od nauczanych przedmiotów, $t(258) = 1,966$; $p < 0,05$; d Cohena = 0,24. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących istotnie statystycznie silniej odczuwają współczucie wobec chorych ($M = 2,37$; $SD = 0,88$) w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych ($M = 2,15$; $SD = 0,88$).

Znacznie wyższe średnie wyniki uzyskali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących ($M = 1,77$; $SD = 0,65$) w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych ($M = 1,6$; $SD = 0,652$) w zakresie umiejętności udzielenia pomocy osobom dzielącym się swoim cierpieniem. Różnica jest istotna statystycznie, na co wskazuje wynik testu *t*-Studenta, $t(258) = 1,994$; $p < 0,05$; d Cohena = 0,25. Niemniej jednak należy podkreślić, że nie wystąpiły różnice istotne statystycznie w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej w porównywanych grupach nauczycieli.

W tabeli 38. zamieszczono wartości testu *F*, *t* dla prób niezależnych wraz z poziomami istotności statystycznej, średnie i odchylenia standardowe uzyskane na podstawie *Skali Samooceny Rosenberga (SES)*. Skala jest narzędziem jednowymiarowym pozwalającym na dokonanie oceny poziomu ogólnej samooceny, jako względnie stałej dyspozycji – pozytywnej lub negatywnej postawy wobec swojego „Ja”.

Tabela 38. Różnice średnich wyników samooceny w porównywanych grupach

ZMIENNA	Grupa	Test Levene'a jednorodności wariancji		M	SD	t	p
		F	p				
SES	NPO	0,693	0,406	19,961	5,768	1,054	0,293
	NPZ			19,192	5,998		
<i>Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech.</i>	NPO	0,010	0,921	1,838	0,994	1,863	0,064
	NPZ			1,615	0,934		

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku średnich wyników w zakresie samooceny nie wystąpiły różnice istotne statystycznie między nauczycielami z obu grup. W grupie nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących stwierdzono tendencję do wyższego oceniania twierdzenia: *Uważam, że posiadam wiele pozytywnych cech* w porównaniu z nauczycielami przedmiotów zawodowych.

3.4. Wybrane uwarunkowania kompetencji badanych nauczycieli

Dla autora badań istotne było ustalenie czynników warunkujących kompetencje nauczycieli. W analizie regresji krokowej uwzględniono takie zmienne pośredniczące jak: płeć, wiek, typ szkoły, w której uczą nauczyciele, kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli objętych badaniami, staż pracy oraz samoocena.

3.4.1. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących

Tabela 39. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *empatia* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	KRE			
	β	B	t	p
Branżowa szkoła	0,174	8,028	1,995	0,048

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 39), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że jedynym istotnym statystycznie predyktorem dla *empatii* jest *branżowa szkoła* ($\beta = 0,174$; $p = 0,048$). Współczynnik standaryzowany β

wskazuje, że nauczyciele pracujący w branżowej szkole, mają wyższe nasilenie empatii niż pozostali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(1,128) = 3,981$; $p = 0,048$ i wyjaśniał 3% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,030$).

Tabela 40. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *kompetencje społeczne* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	KKS			
	$R = 0,221$; $R^2 = 0,049$; $cR^2 = 0,041$; $F(1,128) = 6,558$			
	β	B	t	p
Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe	0,221	15,548	2,561	0,012

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 40), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że jedynym istotnym statystycznie predyktorem dla *kompetencji społecznych* są *Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe* ($\beta = 0,221$; $p = 0,012$). Współczynnik standaryzowany β wskazuje, że nauczyciele z kwalifikacjami pedagogicznymi uzyskanymi na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, mają wyższe nasilenie *kompetencji społecznych* niż pozostali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(1,128) = 6,558$; $p = 0,012$ i wyjaśniał 5% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,049$).

Tabela 41. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *kompetencje społeczne w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Intymność			
	$R = 0,288$; $R^2 = 0,083$; $cR^2 = 0,068$; $F(2,127) = 5,729$			
	β	B	t	p
Wiek	-0,238	-2,125	-2,752	0,007
Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe	0,209	3,775	2,426	0,017

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 41), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnymi statystycznie predyktorami dla *kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego* są *Wiek* ($\beta = -$

0,238; $p = 0,007$) oraz *Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe* ($\beta = 0,209$; $p = 0,017$). Współczynnik standaryzowany β wskazuje, że starsi nauczyciele mają niższe nasilenie *kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego*. Natomiast nauczyciele posiadający kwalifikacje uzyskane na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, mają wyższe nasilenie intymności w porównaniu do pozostałych. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 5,729$; $p = 0,004$ i wyjaśniał 8% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,083$).

Tabela 42. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Ekspozycja			
	$R = 0,340$; $R^2 = 0,116$; $cR^2 = 0,102$; $F(2,127) = 8,296$			
	β	B	t	p
Płeć	0,236	4,436	2,795	0,006
Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe	0,209	4,666	2,472	0,015

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 42), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnymi statystycznie predyktorami dla *kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej* są *Płeć* ($\beta = 0,236$; $p = 0,006$) oraz *Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe* ($\beta = 0,209$; $p = 0,015$). Współczynnik standaryzowany β wskazuje, że nauczyciele mężczyźni mają wyższe nasilenie *kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej*. Nauczyciele posiadający kwalifikacje uzyskane na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, również mają wyższe nasilenie *kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej* w porównaniu do pozostałych. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 8,296$; $p < 0,001$ i wyjaśniał 12% wariacji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,116$).

Tabela 43. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Współodczuwanie			
	$R = 0,407; R^2 = 0,166; cR^2 = 0,146; F(3,126) = 8,335$			
	β	B	t	p
Płeć	0,269	1,232	3,307	0,001
Branżowa szkoła	0,274	2,646	3,324	0,001
Technikum	-0,169	-0,787	-2,050	0,042

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 43), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnymi statystycznie predyktorami dla *współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* są *Płeć* (beta = 0,269; $p = 0,001$), *Branżowa szkoła* (beta = 0,274; $p = 0,001$) oraz *Technikum* (beta = -0,169; $p = 0,042$). Współczynnik standaryzowany beta wskazuje, że nauczyciele mężczyźni mają wyższe nasilenie *współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych*. Nauczyciele uczący w branżowych szkołach również mają wyższe nasilenie *współodczuwania*. Natomiast nauczyciele uczący w technikach, nasilenie *współodczuwania* mają niższe od pozostałych. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(3,126) = 8,335; p < 0,001$ i wyjaśniał 17% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,166$).

Tabela 44. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *gotowość poświęcenia się dla innych* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Gotowość			
	$R = 0,182; R^2 = 0,033; cR^2 = 0,025; F(1,128) = 4,361$			
	β	B	t	p
Liceum ogólnokształcące	0,182	1,432	2,088	0,039

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 44), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnym statystycznie predyktorem dla *Gotowości poświęcenia się dla innych* jest *Liceum ogólnokształcące* (beta = 0,182; $p = 0,039$). Współczynnik standaryzowany beta wskazuje, że nauczyciele uczący w liceach ogólnokształcących, mają wyższe nasilenie *Gotowości poświęcenia się dla innych*.

Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(1,128) = 4,361$; $p = 0,039$ i wyjaśniał 3% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,033$).

Tabela 45. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *wczuwanie się w stany i przeżycia innych* dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Wczuwanie się			
	$R = 0,254$; $R^2 = 0,065$; $cR^2 = 0,057$; $F(1,128) = 8,834$			
	β	B	t	p
Staż pracy	-0,254	-0,467	-2,972	0,004

Źródło: opracowanie własne.

Dla pierwszej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących (tabela 45), na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że istotnym statystycznie predyktorem dla *wczuwania się w stany i przeżycia innych* jest *Staż pracy* (beta = -0,254; $p = 0,004$). Współczynnik standaryzowany beta wskazuje, że nauczyciele z większym stażem pracy mają niższe nasilenie *wczuwania się w stany i przeżycia innych*. Zaproponowany model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F(1,128) = 8,834$; $p = 0,004$ i wyjaśniał 7% wariancji zmiennej zależnej ($R^2 = 0,065$).

3.4.2. Nauczyciele przedmiotów zawodowych

Tabela 46. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *empatia* dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	KRE			
	$R = 0,350$; $R^2 = 0,122$; $cR^2 = 0,101$; $F(3,126) = 5,815$			
	β	B	t	p
Branżowa szkoła	-0,181	-3,530	-2,102	0,038
Samoocena	0,191	0,311	2,216	0,028
Wiek	-0,173	-2,220	-2,061	0,041

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 46), pozwala na wyjaśnienie 12% wariancji wyniku ogólnego *KRE* ($R^2 = 0,122$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(3,126) = 5,815$; $p = 0,001$. Najsilniejszym predyktorem okazała się *Samoocena* (beta = 0,191; $p = 0,028$). Wynik ten

wskazuje, że im wyższa jest samoocena nauczycieli, tym wyższa jest ich *empatyczność*. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się *Branżowa szkoła* ($\beta = -0,181$; $p = 0,038$), co świadczy o tym, że nauczyciele uczący w branżowych szkołach, mają niższe nasilenie *empatii*. Trzecim istotnym statystycznie predyktorem jest *Wiek* ($\beta = -0,173$; $p = 0,041$). Wynik ten świadczy o tym, że wraz z wiekiem maleje nasilenie *empatii* wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Tabela 47. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna kompetencje społeczne dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	KKS			
	$R = 0,365$; $R^2 = 0,133$; $cR^2 = 0,113$; $F(3,126) = 6,452$			
	β	B	t	p
Płeć	0,262	14,675	3,147	0,002
Samoocena	-0,193	-0,875	-2,316	0,022
Staż pracy	0,181	4,962	2,176	0,031

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 47), pozwala na wyjaśnienie 13% wariacji wyniku ogólnego KKS ($R^2 = 0,133$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(3,126) = 6,452$; $p < 0,001$. Najsilniejszym predyktorem okazała się *Płeć* ($\beta = 0,262$; $p = 0,002$). Wynik ten wskazuje, że nauczyciele mężczyźni, mają wyższe nasilenie *kompetencji społecznych* niż kobiety. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się *Samoocena* ($\beta = -0,193$; $p = 0,022$), co świadczy o tym, że nauczyciele z wyższą samoocena, mają niższe nasilenie *kompetencji społecznych*. Trzecim istotnym statystycznie predyktorem jest *Staż pracy* ($\beta = 0,181$; $p = 0,031$). Wynik ten świadczy o tym, że wraz ze stażem pracy rośnie nasilenie *kompetencji społecznych* wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Tabela 48. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna kompetencje społeczne w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Intymność			
	$R = 0,275; R^2 = 0,076; cR^2 = 0,061; F(2,127) = 5,203$			
	β	B	t	p
Płeć	0,214	3,205	2,498	0,014
Samoocena	-0,194	-0,235	-2,261	0,025

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 48), pozwala na wyjaśnienie 8% wariancji kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego ($R^2 = 0,076$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 5,203; p = 0,007$. Najsilniejszym predyktorem okazała się *Płeć* (beta = 0,214; $p = 0,014$). Wynik ten wskazuje, że nauczyciele mężczyźni, mają wyższe nasilenie kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego niż kobiety. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się *Samoocena* (beta = -0,194; $p = 0,025$), co świadczy o tym, że nauczyciele z wyższą samooceną mają niższe nasilenie kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego.

Tabela 49. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Ekspozycja			
	$R = 0,394; R^2 = 0,155; cR^2 = 0,142; F(2,127)=11,639$			
	β	B	t	p
Płeć	0,309	5,585	3,785	0,000
Wiek	0,227	2,594	2,781	0,006

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 49), pozwala na wyjaśnienie 16% wariancji kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej ($R^2 = 0,155$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 11,639; p < 0,001$. Najsilniejszym predyktorem okazała się *Płeć* (beta = 0,309; $p < 0,001$). Wynik ten wskazuje, że nauczyciele mężczyźni, mają wyższe nasilenie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej niż kobiety. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazał się *Wiek*

(beta = 0,227; $p = 0,006$), co świadczy o tym, że starsi nauczyciele mają wyższe nasilenie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej.

Tabela 50. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Współodczuwanie			
	β	B	t	p
	$R = 0,286; R^2 = 0,082; cR^2 = 0,067; F(2,127) = 5,649$			
Płeć	0,188	0,853	2,212	0,029
Wiek	-0,225	-0,645	-2,647	0,009

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 50), pozwala na wyjaśnienie 8% wariacji *współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* ($R^2 = 0,082$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 5,649$; $p = 0,004$. Najsilniejszym predyktorem okazał się *Wiek* (beta = -0,225; $p = 0,009$), co świadczy o tym, że starsi nauczyciele mają niższe nasilenie *współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych*. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się *Płeć* (beta = 0,188; $p = 0,029$). Wynik ten wskazuje, że nauczyciele mężczyźni, mają wyższe nasilenie *współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych* niż kobiety.

Tabela 51. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *gotowość poświęcenia się dla innych* dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Gotowość			
	β	B	t	p
	$R = 0,352; R^2 = 0,124; cR^2 = 0,110; F(2,127) = 8,979$			
Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe	-0,276	-1,926	-3,244	0,002
Wiek	-0,168	-0,631	-1,981	0,050

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 51), pozwala na wyjaśnienie 12% wariacji *gotowości poświęcenia się dla innych* ($R^2 = 0,124$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 8,979$; $p < 0,001$. Najsilniejszym predyktorem okazały się *Kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe*

(beta = -0,276; $p = 0,002$), co świadczy o tym, że nauczyciele posiadający kwalifikacje zdobyte na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, mają niższe nasilenie *gotowości poświęcenia się dla innych*. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazał się *Wiek* (beta = -0,168; $p = 0,050$). Wynik ten wskazuje, że starsi nauczyciele, mają niższe nasilenie *gotowości poświęcenia się dla innych* niż ich młodsi koledzy.

Tabela 52. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna *wczuwanie się w stany i przeżycia innych* dla nauczycieli przedmiotów zawodowych

WSKAŹNIK ZMIENNEJ NIEZALEŻNEJ	Wczuwanie się			
	β	B	t	p
	$R = 0,283; R^2 = 0,080; cR^2 = 0,066; F(2,127) = 5,543$			
Wiek	-0,198	-0,459	-2,323	0,022
Branżowa szkoła	-0,189	-0,674	-2,219	0,028

Źródło: opracowanie własne.

Przeprowadzenie regresji krokowej dla drugiej grupy, czyli nauczycieli przedmiotów zawodowych (tabela 52), pozwala na wyjaśnienie 8% wariacji *wczuwania się w stany i przeżycia innych* ($R^2 = 0,080$). Model jest również dobrze dopasowany do danych $F(2,127) = 5,543$; $p = 0,005$. Najsilniejszym predyktorem okazał się *Wiek* (beta = -0,198; $p = 0,022$), co świadczy o tym, że starsi nauczyciele mają niższe nasilenie *wczuwania się w stany i przeżycia innych*. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się *Branżowa szkoła* (beta = -0,189; $p = 0,028$). Wynik ten wskazuje, że nauczyciele uczący w branżowych szkołach, mają niższe nasilenie *wczuwania się w stany i przeżycia innych*, niż nauczyciele uczący w innych typach szkół.

Podsumowanie

Wszelkie zmiany wprowadzane w szkolnictwie nie wpływają najlepiej na funkcjonowanie uczniów – głównych podmiotów procesu nauczania, którzy w obliczu edukacyjnych nowości często się gubią. Społeczne konsekwencje wprowadzanych zmian zaobserwować można co prawda dopiero po upływie stosownego czasu, jednakże warto im zapobiegać w trakcie kształcenia uczniów. Pogodzenie tego co nowe – z założenia dobre – z tym, do czego młody człowiek jest przyzwyczajony w procesie nauczania, jest z całą pewnością trudne. Wymaga zatem pełnego zaangażowania kompetentnych edukatorów. Poziom wykształcenia społeczeństwa jest silnie skorelowany z poziomem rozwoju społeczno-gospodarczego. Dla Polski podniesienie poziomu i jakości kształcenia – zarówno uczniów, jak i nauczycieli – staje się jednym z najważniejszych priorytetów (M. Niezgodą, 2011, s. 23). Nauczyciel swoją pracą, postawą i twórczym działaniem, „dotyka przyszłości”, co więcej – współtworzy przyszłość. Dobrze kształtować i edukować znaczy tyle, co pozwolić uczniom na wykorzystywanie ich potencjału i umiejętności, nabytych dzięki najnowszym technologiom. To otworzenie przestrzeni do swobodnego realizowania wszelkich pomysłów i zamierzeń jest istotne nawet wtedy, gdy wydają się one nieosiągalne i absurdalne. Stanowi ogromne wyzwanie. Kompetentny nauczyciel jest jak grupowy lider, który odwracając się, widzi tłum zamierzający za nim podążać. Dobry nauczyciel stymuluje proces dążenia do celów. Wyzwała w sobie i w swoich podopiecznych entuzjazm niezbędny w ich realizacji. Rozwija predyspozycje i zdolności oraz najlepsze osobowościowe cechy. Dzisiejsza przestrzeń edukacyjna, to nie utrwalane szkoły transmisyjne, lecz miejsce przyjazne – sprzyjające uczeniu się od siebie wzajemnie. W „nowej” szkole nie wiedza przedmiotowa, ani umiejętności zawodowe są najistotniejsze, ale kształtowane kompetencje społeczne – niezbędne w perspektywie dialogu z innymi, takie jak współpraca, współzależność, wiarygodność, empatia, zaufanie oraz pozytywna i skuteczna komunikacja. Te wszystkie komponenty mogą i powinny ze sobą korelować, tworząc doskonały i spójny obraz młodego człowieka. Ponadto tylko szczęśliwy i spełniony nauczyciel, pedagog z poczuciem własnej wartości i pozytywnym nastawieniem do życia, edukator proaktywny i spójny wewnętrznie – jest w stanie kreować pozytywne postawy wśród swoich uczniów. Kompetentny i kompletny nauczyciel – przygotowany do pracy w tym pięknym, ale i wymagającym zawodzie – powinien mieć tego świadomość (W. Kołodziejczyk, 2013). Młody człowiek podejmujący decyzję o wyborze zawodu nauczycielskiego, powinien być świadomy potrzeby permanentnego

dokształcania i doskonalenia zawodowego. Czynny zawodowo nauczyciel unikając podnoszenia własnych kwalifikacji – w szczególności umiejętności społecznych i przedmiotowej wiedzy oraz kształtowania, rozwijania i pielęgnowania swoich kompetencji – staje się pracownikiem archaicznym. Warto zastanowić się, czy nauczyciele „nowej szkoły” są kompetentni – gotowi odpowiadać na potrzeby uczniów, czy też wymagają stosownego dokształcenia w tym zakresie (L. Budkowska, P. Poszytek, 2018, s. 468).

Pytanie to stało się punktem wyjścia do opracowania i zaplanowania procesu badawczego. Dobrze przygotowany do pracy z młodzieżą nauczyciel, spełnia wiele korelujących ze sobą ról. Posiada wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu, specjalistyczne przygotowanie dydaktyczne i pedagogiczne, odpowiednie cechy osobowościowe i prezentuje właściwą postawę etyczno-moralną. Kompetentny nauczyciel jest gotowy do wszelkich wprowadzanych zmian (np. reforma oświaty związana z wygaszaniem gimnazjów i konieczność „przestawienia się” często z pracy z gimnazjalistami na pracę z młodszymi uczniami lub adolescentami ze szkół średnich; zmiany związane z udzielaniem opieki i wsparcia uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i podejmowanie np. odpowiedzialności za uczniów ze spektrum autyzmu, którzy pojawiają się w szkołach ogólnodostępnych, czy zmian programowych w obrębie nauczanego przedmiotu), do przyjmowania trudnej rzeczywistości, która niesie za sobą na przykład konieczność przestawiania się na inne metody i środki przekazu wiedzy (nauka zdalna w okresie pandemii i konieczność przygotowania się w krótkim czasie do nauki, poprzez platformy edukacyjne i różne dostępne komunikatory; trudna emocjonalnie praca z młodzieżą w obliczu konfliktu zbrojnego za wschodnią granicą oraz konieczność edukowania w polskich szkołach uczniów z Ukrainy i konstruktywnego komunikowania się z nimi). Kompetentny nauczyciel jest świadomy wagi prowadzonych działań profilaktycznych – rozumianych, jako przeciwdziałanie i zapobieganie zachowaniom ryzykownym w szkole, cechuje się kreatywnością w doborze zajęć alternatywnych dla uczniów, a także posiada wiedzę z zakresu resocjalizacji, która dotyczy także szkolnej przestrzeni. Dobrze przygotowany do pracy nauczyciel powinien przede wszystkim pamiętać o jednej z najważniejszych aktywności, jaką jest – obok edukowania – proces wychowania, rozumiany jako wspieranie rodziców i „doposażanie” dzieci w stosowną wiedzę i kształtowanie postaw – nie zaś wyręczanie w tym zakresie najbardziej odpowiednich i znaczących dla młodych ludzi osób – ich rodziców. Wszystkie te komponenty są niezwykle ważne z uwagi na szczególną rolę pełnioną przez nauczycieli w społeczeństwie, jaką jest

przygotowanie młodego pokolenia do wejścia w świat dorosłych – samodzielny i odpowiedzialny, wyposażając młodzież w niezbędną wiedzę oraz przydatne umiejętności. Zawód nauczyciela to coś więcej niż praca. Jest to wyjątkowa rola i misja społeczna, która wiąże się z licznymi wymaganiami.

Celem przeprowadzonych badań było zatem poznanie subiektywnych ocen kompetencji nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych do pracy z młodzieżą. Przedmiotem badań uczyniono kompetencje nauczycieli do pracy z uczniami w szkołach ponadgimnazjalnych (wygaszanych) i ponadpodstawowych. Natomiast podmiotem badań byli nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych. W przeprowadzonych badaniach wzięli zatem udział nauczyciele uczący tychże przedmiotów.

W badaniach wykorzystano trzy wystandaryzowane narzędzia badawcze, a mianowicie: Kwestionariusz Rozumienia Empatycznego Innych Ludzi (KRE) autorstwa Andrzeja Węglińskiego; Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS) Anny Matczak; Skalę Samooceny Rosenberga (SES) oraz dwa kwestionariusze ankiety własnego autorstwa: Kwestionariusz ankiety „U – SP” i Kwestionariusz ankiety „OK”.

Badaniom poddanych zostało 260 nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych z województwa podkarpackiego i lubelskiego – nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych. Przeprowadzono je na przełomie 2020 i 2021 roku. Porównywane grupy nauczycieli okazały się do siebie podobne pod względem: płci, wieku, wykształcenia, sposobów uzyskania kwalifikacji pedagogicznych oraz stażu pracy. Znaczące różnice między porównywanymi grupami nauczycieli dotyczyły pracy z młodzieżą w poszczególnych typach szkół. Większość nauczycieli przedmiotów zawodowych pracowało w szkołach branżowych.

Główny problem badawczy autorka zawarła w pytaniu: *Jak nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych oceniają swoje kompetencje do pracy z młodzieżą?*

Dzięki przeprowadzonym badaniom uzyskano odpowiedzi na uprzednio sformułowane pytania szczegółowe.

Pytanie 1.

Które spośród kompetencji osobistych (kompetencje społeczne i komunikacyjne, w tym: empatia, umiejętność w sytuacjach wymagających asertywności, umiejętność w sytuacjach

bliskiego kontaktu interpersonalnego, umiejętność w sytuacjach ekspozycji społecznej, samoocena) nauczyciele oceniają najwyżej?

Nauczyciele – jak wykazała analiza uzyskanych wyników badań – oceniają swoje kompetencje społeczne, w tym: umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego oraz umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej jako przeciętne. Zdecydowanie lepiej wypadła ocena dokonana przez nauczycieli ich asertywności. Większa grupa badanych nauczycieli określiła poziom swoich umiejętności w tym zakresie jako wysoki.

Badani nauczyciele wysoko ocenili swoją umiejętność przekazywania wiedzy, myślenia całościowego, komunikowania się, planowania oraz doceniania fachowości. Uznali, że są: wiarygodni, odpowiedzialni, obowiązkowi i sumienni. Docenili swoje poczucie przynależności do grupy zawodowej, co nie oznacza, że wszyscy czują się w roli nauczyciela i w gronie konkretnych osób dobrze. Przynależność do grupy zawodowej rzutuje na efektywność pracy jednostki. Uwzględnieni w badaniach nauczyciele na ogół mają świadomość – oceniając ją w stopniu wysokim i bardzo wysokim – preferowanych wartości, konsekwencji, zaangażowania społecznego oraz swojego rozwoju zawodowego. Są także gotowi do podejmowania różnych aktywności. Bardzo wysoko ocenili swoją gotowość do uczenia się (np. czegoś nowego), do porozumienia, wspierania innych i niesienia pomocy. Ta ostatnia z wymienionych aktywności implikuje pewne przemyślenia autora badań związanych z rozbieżnościami w uzyskanych wynikach. We wcześniejszych analizach ustalono, że badani nauczyciele prezentują niski poziom empatii. Tu z kolei badani wysoko oceniają gotowość do wspierania i do niesienia pomocy innym, co sugeruje, iż są osobami empatycznymi. Przypuszczać można, że uwzględnieni w badaniach nauczyciele wykazują gotowość do takich działań, ale ich nie prowadzą. Badanym nauczycielom być może brakuje natomiast gotowości do otwartości na zmiany i do – podobnej w brzmieniu płaszczyzny – wprowadzania w życie (np. zmian). Nie odczuwają także radości płynącej z eksperymentowania i nisko oceniają swoje zdolności twórcze. Dość wysoko natomiast ocenili swoją wiedzę merytoryczną oraz przydatność swojego wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej – to bardzo ciekawy wynik świadczący o tym, że bez wiedzy ogólnej trudno osiągać sukcesy w pracy w konkretnym zawodzie. Eksponuje to konieczność korelacji wiedzy ogólnej z umiejętnościami zawodowymi. Co więcej – badani nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych byli zgodni w ocenie tej płaszczyzny (oceny zbieżne).

Niestety zdecydowana większość nauczycieli objętych badaniami prezentuje niski poziom empatii oraz bardzo niską samoocenę. Dostrzeżono również konieczność podnoszenia poczucia własnej wartości nauczycieli oraz samooceny ich różnych kompetencji społecznych. Badani nauczyciele stosunkowo nisko ocenili swoją niezawodność, elastyczność, odporność, dążenie do celu, błyskotliwość oraz bycie osobą konsekwentną. Połowa uwzględnionych w badaniu nauczycieli negatywnie ocenia swoje zdyscyplinowanie, dokładność, rzeczowość i pracowitość. Analiza samooceny stopnia różnych umiejętności badanych nauczycieli również wskazuje na to, iż sfery takie jak: umiejętność podejmowania działań innowacyjnych, podejmowania inicjatywy, umiejętność organizacji projektów oraz biegłość językowa – wymagają rozwijania.

Reasumując, nauczyciele oceniają swoje kompetencje społeczne jako przeciętne. Wysoko oceniają swoje umiejętności asertywne, natomiast prezentują niski poziom empatii. Wyniki badań przeprowadzonych przez autora niniejszej dysertacji wskazują na niski poziom samooceny nauczycieli – zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych. Potwierdza to uzyskany wynik badań przeprowadzonych przez Barbarę Kalinowską-Witek (2018, s. 101) w grupie studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej – przyszłych nauczycieli i pedagogów specjalnych, u których również stwierdzono niski poziom samooceny. Deficyt empatii – jako wynik badań autorki – potwierdzają także uzyskane wyniki badań przeprowadzone wcześniej przez innych badaczy tego zagadnienia, m.in. przez: A. Lewicką (2006, s. 153-162), E. Grudziowską, A. Lewicką-Zelent (2015, s. 89). Niski poziom empatii jest niepokojący z uwagi na charakter pracy, zatem warto popracować nad jej rozwijaniem – zarówno na poziomie kształcenia przyszłych pedagogów, jak i pracujących nauczycieli. Skuteczność takich działań potwierdzono badaniami (A. Lewicka, 2006, s. 206).

Wśród ocenianych kompetencji społecznych badani nauczyciele stosunkowo wysoko ocenili swoją asertywność. Podobny wynik wykazały badania przeprowadzone przez Magdalene Piorunek i Iwonę Werner (2017, s. 140). Poziom kompetencji asertywnych studentów specjalności nauczycielskiej jest wysoki i wyższy – niestety w porównaniu z aktywnymi zawodowo nauczycielami. Można zastanawiać się nad przyczynami takiego stanu. Przypuszczać można (analizując wyniki badań uzyskane przez autorkę), że – zgodnie z teoretycznymi założeniami – asertywność podlega treningowi. Zatem większa liczba społecznych doświadczeń umożliwi doskonalenie kompetencji społecznych wymagających asertywności.

Na podstawie analizy testem Chi-kwadrat nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie kompetencji osobistych między badanymi grupami nauczycieli.

Pytanie 2.

Które spośród kompetencji profesjonalnych (kompetencje do pracy z młodzieżą ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kompetencje do pracy wychowawczej, fachowe i metodyczne) nauczyciele oceniają najwyżej?

Nauczyciele rozumieją znaczenie terminu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i mają wiedzę, na czym ta pomoc polega. Wiedzą ponadto, że zindywidualizowana ścieżka kształcenia uczniów obejmuje wszystkie zajęcia edukacyjne, które są realizowane wspólnie z oddziałem szkolnym oraz indywidualnie z uczniem. Mają także świadomość, iż zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się, organizuje się uczniom w celu podnoszenia efektywności uczenia się.

Na podstawie przeprowadzonej analizy materiału empirycznego z wykorzystaniem różnych analiz statystycznych stwierdzono (biorąc pod uwagę kompetencje profesjonalne), że nauczycielom – przedstawicielom obu grup nauczanych przedmiotów – brakuje wiedzy z zakresu zagadnień prawnych, dotyczących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Podobnie wygląda kwestia celu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej tym uczniom; podmiotów, które tej pomocy im udzielają oraz zadań wychowawcy, pedagogów, psychologów, logopedów i doradców zawodowych w związku z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wielu nauczycieli stosunkowo nisko oceniło swój poziom wiedzy w tym zakresie.

Nad wieloma istotnymi umiejętnościami, jakie powinien posiadać czynny zawodowo nauczyciel w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, należałoby się pochylić. Rozwijania wymaga: umiejętność odpowiedniego zareagowania w przypadku agresji ucznia; opracowania Wielospecjalistycznej Oceny Poziomu Funkcjonowania Ucznia oraz Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; umiejętność formułowania wniosków dotyczących dalszych działań, mających na celu poprawę funkcjonowania ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; prowadzenia działań mediacyjnych pomiędzy skonfliktowanymi uczniami oraz umiejętność współpracowania z rodzicami tych uczniów. Istotna jest także poprawa świadomości rozumienia przez pedagogów konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkole ogólnodostępnej – w tym uczniów niepełnosprawnych, niedostosowanych i zagrożonych niedostosowaniem

społecznym, z zaburzeniami zachowania i emocji, uczniów szczególnie uzdolnionych, ze specyficznymi trudnościami w nauce, uczniów z niepowodzeniami edukacyjnymi, uczniów z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych, z chorobą przewlekłą, w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, uczniów z zaniedbanych środowisk związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, oraz uczniów z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego oraz z wcześniejszym kształceniem za granicą. Natomiast wyniki badań przeprowadzonych przez Marcina Muszyńskiego i Aleksandrę Piotrowską (2021, s. 129) wskazują na bardzo wysoką i wysoką samoocenę nauczycieli w zakresie wiedzy i umiejętności związanej z pracą z dzieckiem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przede wszystkim z dysleksją. Głównym źródłem pozyskiwania przez badanych wiedzy na ten temat i umiejętności była edukacja nieformalna. Różnica wyników badań może świadczyć o tym, że badane osoby to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – bardziej zdeterminowane do kształcenia w tym obszarze z uwagi na wiek podopiecznych. Natomiast nauczyciele szkół średnich – pracujący z młodzieżą starszą, mogą mieć mniejszą motywację i zasadność podejmowania trudu podnoszenia kwalifikacji w tym obszarze. Ponadto bardzo często zdarza się tak, że licealiści, uczniowie techników, czy szkół branżowych niechętnie ujawniają swoje deficyty i nie dostarczają do szkół stosownych dokumentów wydanych przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne. W związku z tym w szkołach średnich liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób sztuczny maleje. Ponadto wielu nauczycieli – jak wskazują badania przeprowadzone przez Renatę Biernat (2013, s. 164) – nie dokonuje diagnozy funkcjonowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i skupia się raczej na rozpoznawaniu ich negatywnych cech.

Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – to także obcokrajowiec. Prowadzone przez Mariolę Badowską (2018, s. 195) badania w obszarze kompetencji społecznych oraz międzykulturowych nauczycieli i pedagogów wykazały, że wysoki poziom samozadowolenia nauczycieli współbrzmi ze stosunkowo wysoko ocenianym przez nich przygotowaniem do pracy z uczniami cudzoziemcami. Większość badanych nauczycieli wskazała, że czuje się przygotowana do pracy z takimi uczniami, jednakże – jak wnioskuje autorka badań – wielu nauczycieli nie jest przygotowanych (nie posiada stosownych kompetencji) do diagnozowania, kształcenia, udzielania wsparcia oraz integracji społecznej uczniów z rodzin migracyjnych. Wyniki tych badań znalazły potwierdzenie w badaniach zaprezentowanych w niniejszej pracy.

Nauczycielom brakuje stosownej wiedzy i umiejętności w wybranych obszarach w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Nauczyciele uwzględnieni w badaniach wyrazili także swoją opinię dotyczącą stopnia odczuwanych różnych potrzeb w obszarze pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Analiza materiału empirycznego nakłania do stwierdzenia, że należałoby popracować nad motywowaniem nauczycieli do podejmowania aktywności w zakresie doskonalenia swoich umiejętności pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, udzielania pomocy i wsparcia uczniom z orzeczeniami i opiniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej, umiejętności współpracy ze specjalistami w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i przede wszystkim współpracy z rodzicami tych uczniów.

Badani nauczyciele wykazali się wiedzą z zakresu psychoprofilaktyki. Potrafią wskazać różnorodne zachowania ryzykowne młodzieży. Mają świadomość obowiązku diagnozowania ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym, świadomość tego, kto powinien dokonać wstępnej diagnozy takiego ucznia oraz obowiązku podejmowania działań profilaktycznych. Badani nauczyciele wykazali się różnorodnością wypowiedzi, co do decyzyjności w obliczu podejrzewania ucznia o spożycie alkoholu, zaobserwowania przemocy ucznia wobec drugiego ucznia na lekcji oraz otrzymania informacji, że konkretny uczeń trudni się rozprowadzaniem narkotyków. Przepuszczalnie wynika to z tego, iż każda szkoła ma swoje procedury, które opracowywane są pod kątem konkretnego środowiska szkolnego, oczywiście z zachowaniem ogólnie przyjętych zasad i przepisów prawnych. Należałoby jednak zaznaczyć, że w związku ze stale zmieniającymi się warunkami i pojawiającymi się różnymi zagrożeniami dla psychospołecznego rozwoju ludzi młodych, większą uwagę powinno się poświęcać na rozwój i aktualizację działań profilaktyczno-prewencyjnych w placówkach oświatowych. Kształtowanie świadomości nauczycieli w tym zakresie oraz podkreślanie wagi podejmowania działań profilaktycznych jest równie ważne. Ta płaszczyzna pracy nauczycieli traktowana jest nadal marginalnie.

Różnice w wypowiedziach badanych dotyczących decyzyjności w różnych kwestiach mogą świadczyć o trudnościach badanych nauczycieli w zakresie aktywności profilaktycznej i o braku wiedzy z zakresu profilaktyki w szkolnej przestrzeni. Na pewne trudności w tym obszarze wskazali także nauczyciele uwzględnieni w badaniach prowadzonych przez Monikę Szpringer i Edytę Laurman-Jarząbek (2021, s. 26).

Biorący udział w badaniu nauczyciele dużą wagę nadają procesowi wychowania w szkolnej przestrzeni. Jednakże ich zdania na temat odpowiedzialności za wychowanie są podzielone. Ponadto ankietowani nauczyciele w różny sposób rozumieją, czym jest wychowanie, skłaniając się ku definicjom „głębszym”. Autorka badań przypuszcza, iż te różnice pojmowania wychowania wynika z faktu różnorodności osobowościowych, preferowanych wartości, światopoglądu i postaw samych nauczycieli, ale także sposobu ich przygotowania do pracy zawodowej.

Wyniki badań zaprezentowane w niniejszej dysertacji pokrywają się częściowo z tymi przeprowadzonymi przez Lecha Sałacińskiego (2014, s. 116) w wybranych szkołach i regionach Polski, Niemiec i Rosji. Badani polscy nauczyciele uznali, że w ramach swej codziennej pracy odczuwają potrzebę oraz realizują zadania wychowawcze (w badaniach skupiono się na wychowaniu do wartości). Co więcej – zwolennikami szkolnej odmiany wychowania do wartości okazali się również respondenci z Niemiec. Wynik przeprowadzonych badań autorki pokrywa się także częściowo z przeprowadzonymi przez Łucję Reczek-Zymróż (2018, s. 123-124) badaniami porównawczymi na grupie nauczycieli z Polski i Węgier, z których wynika, iż badani przywiązują do procesu wychowania uczniów – opierając się na współpracy z ich rodzicami – dużą wagę do procesu wychowania (co prawda nauczyciele węgierscy w wyższym stopniu niż polscy). Na jednakowym poziomie natomiast deklarują prowadzone działania wychowawcze.

Nauczyciele w zdecydowanej większości właściwie rozumieją resocjalizację oraz posiadają wiedzę dotyczącą wieku ucznia nieletniego. Nie wykazali się jednakże wiedzą na temat miejsca kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora. Niestety zbyt mało nauczycieli wie, że uczeń pod nadzorem kuratora ma prawo kształcić się w szkołach ogólnodostępnych.

Elementarna wiedza nauczycieli z zakresu resocjalizacji – jaką zadeklarowali badani – jest cenna. Sama wiedza jest jednak niewystarczająca. W szkołach nadal zbyt mało miejsca pozostawia się na działania związane z socjalizacją młodych ludzi (w ramach profilaktyki). Unika się trudnego tematu potencjalnej pracy z nieletnimi, którzy trafiają do szkół ogólnodostępnych. Nauczycieli czynnych zawodowo nie poddaje się kontroli pod kątem wiedzy i stosownych kompetencji związanych z działaniami resocjalizacyjnymi. Stereotypowo uważa się, że praca z „trudną młodzieżą” należy do pedagogów i wychowawców np. Młodzieżowych Ośrodków Wychowawczych, czy Młodzieżowych Ośrodków Socjoterapeutycznych. Sławomir Śliwa (2013, s. 205) badał umiejętności pedagogów do pracy z nieletnimi oraz samoocenę ich

kompetencji w tym zakresie. W ocenie zdecydowanej większości wychowawców ośrodków z całej Polski, kompetencje te są na bardzo wysokim poziomie. Wnioskować więc można, że kadrę pedagogiczną pracującą z taką młodzieżą cechuje profesjonalizm i jest ona starannie dobierana.

Badani nauczyciele zadeklarowali potrzebę rozwijania swoich aktywności w różnych obszarach doskonalenia swoich umiejętności. Pokrywa się to z przeprowadzonymi wcześniej badaniami (B. Worek, M. Jelonek, M. Kocór, 2017, s. 104) gdzie nauczyciele deklarowali rozwijanie swoich kompetencji w obszarze aktywności edukacyjnej.

Badający obszar wypalenia zawodowego nauczycieli zwrócili uwagę na związek między wypaleniem a posiadanymi kompetencjami. Podkreśla to również Christina Maslach (2000, s. 15), której zdaniem obniżenie poczucia osobistych dokonań, wiąże się ze spadkiem poczucia posiadanych kompetencji. Wnioskować zatem można, że wraz z wiekiem spada poczucie posiadanych kompetencji profesjonalnych, co wiąże się z szybkim tempem rozwoju cywilizacyjnego, często wprowadzanymi zmianami w zakresie prawa oświatowego, rozwojem technicyzacji i cyfryzacji, przestawianiem się z nauki „przy tablicy” – na naukę zdalną za pomocą edukacyjnych platform, itd.

Pytanie 3.

W jakim stopniu zmienna rodzaj nauczanego przedmiotu różnicuje nauczycieli uczestniczących w badaniu pod względem subiektywnych ocen posiadanych przez nich kompetencji do pracy z młodzieżą?

Uzyskane wyniki badań dowodzą, że rodzaj nauczanego przedmiotu na ogół nie różnicuje nauczycieli uczestniczących w badaniu pod względem subiektywnych ocen posiadanych przez nich kompetencji do pracy z młodzieżą. Potwierdziły to przeprowadzone analizy testem Chi-kwadrat, na podstawie których nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie przedstawianych zmiennych między badanymi grupami nauczycieli.

Między średnimi wynikami nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych nie występują różnice istotne statystycznie w zakresie kompetencji społecznych. Oznacza to, że porównywane grupy nauczycieli uzyskały zbliżone średnie wyniki w zakresie umiejętności związanych z asertywnością, intymnością i ekspozycją społeczną. Natomiast analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że umiejętność opowiadania lekarzowi o intymnych

dolegliwościach nauczycieli jest istotnie statystycznie zróżnicowana w zależności od nauczanych przedmiotów. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących istotnie statystycznie niżej oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z mówieniem lekarzowi o swoich dolegliwościach intymnych w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych. Istotnie statystycznie wyżej nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z opowiadaniem komuś bliskiemu o zdarzeniach z przeszłości, które źle o nich świadczą. Umiejętność radzenia sobie z wejściem na ważne zebranie z dwudziestominutowym opóźnieniem jest istotnie statystycznie zróżnicowana w obu grupach nauczycieli w zależności od nauczanych przedmiotów. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących istotnie statystycznie niżej oceniają swoją umiejętność radzenia sobie z wejściem na ważne zebranie z dwudziestominutowym opóźnieniem w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych. Analiza uzyskanych wyników badań wskazała także na tendencję do wyższej oceny umiejętności przyjmowania podziękowania wręczanego wraz z prezentem i taktownego zwrócenia koleżance uwagi na temat jej niegustownego stroju oraz niższej oceny umiejętności publicznego złożenia gratulacji innej osobie u nauczycieli przedmiotów zawodowych w porównaniu do nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Analiza testem *t*-Studenta dla prób niezależnych wykazała, że zdolność współczucia wobec chorych jest istotnie statystycznie zróżnicowana w zależności od nauczanych przedmiotów. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących silniej odczuwają współczucie wobec chorych w porównaniu do nauczycieli przedmiotów zawodowych. Znacznie wyższe średnie wyniki uzyskali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących w zakresie umiejętności udzielenia pomocy osobom dzielącym się swoim cierpieniem. Nie wystąpiły różnice istotne statystycznie w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej w porównywanych grupach nauczycieli. W przypadku średnich wyników w zakresie samooceny nie wystąpiły różnice istotne statystycznie między nauczycielami z obu grup.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że w minimalnym stopniu, częściowo potwierdzono hipotezę roboczą sformułowaną do pytania nr 3, zgodnie z którą zakładano, że „rodzaj nauczanego przedmiotu przez nauczycieli różnicuje ich pod względem subiektywnych ocen posiadanych przez nich kompetencji do pracy z młodzieżą. Nauczyciele przedmiotów zawodowych prawdopodobnie wyżej ocenią poziom umiejętności metodycznych, gdyż muszą skutecznie nauczyć młodzież wykonywania określonych czynności zawodowych.

Natomiast nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących przygotowani są do pracy na studiach o profilu ogólnoakademickim co oznacza, że zdobywają przede wszystkim wiedzę kierunkową ściśle powiązaną z kompetencjami merytorycznymi. Ponadto wyżej oceniają swoje kompetencje ważne w procesie wychowania uczniów”.

Można przypuszczać, że brak różnic w ocenie posiadanych kompetencji do pracy z młodzieżą wynika z tego, że w trakcie pracy nauczyciele przekwalifikowują się. Część nauczycieli wybiera studia o profilu ogólnoakademickim, ale sytuacja na oświatowym rynku pracy zmusza ich do wyboru kolejnego przedmiotu, którego będzie uczył. Zdarza się, że nauczyciel przedmiotu ogólnokształcącego, wykorzystując swoje predyspozycje i możliwości oraz decydując się na przekwalifikowanie – podejmuje pracę, jako nauczyciel kształcący w zawodzie. Kompetencje – w wyniku nabywanych doświadczeń zawodowych – z czasem wyrównują się.

Pytanie 4.

Czy i na ile stopień awansu zawodowego, staż pracy, sposób uzyskania kwalifikacji pedagogicznych, wiek, płeć, typ szkoły – warunkują ocenę kompetencji społecznych i empatii, dokonaną przez nauczycieli uczestniczących w badaniu, zróżnicowanych pod względem rodzaju nauczanego przedmiotu (ogólnokształcącego i zawodowego)?

Na podstawie współczynników regresji stwierdzono, że dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących jedynym istotnym statystycznie predyktorem dla empatii jest branżowa szkoła. Nauczyciele pracujący w branżowej szkole, mają wyższe nasilenie empatii niż pozostali nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących.

Nauczyciele z kwalifikacjami pedagogicznymi uzyskanymi na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, mają także wyższe nasilenie kompetencji społecznych niż nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, którzy nabyli te kwalifikacje na studiach kierunkowych, czy studiach podyplomowych.

W przypadku nauczycieli uczących tych przedmiotów, istotnymi statystycznie predyktorami dla kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego jest wiek oraz kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe. Starsi nauczyciele mają niższe nasilenie kompetencji społecznych w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego. Natomiast nauczyciele posiadający kwalifikacje uzyskane na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia

zawodowe, mają wyższe nasilenie intymności w porównaniu z nauczycielami, którzy nabywają te kwalifikacje na studiach kierunkowych, czy studiach podyplomowych.

Nauczyciele mężczyźni mają wyższe nasilenie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej. Nauczyciele posiadający kwalifikacje uzyskane na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe, również mają wyższe nasilenie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej w porównaniu do nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, którzy nabywają te kwalifikacje na studiach kierunkowych, czy studiach podyplomowych.

Mężczyźni uczący przedmiotów ogólnokształcących mają wyższe nasilenie współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych. Ci uczący w branżowych szkołach również mają wyższe nasilenie współodczuwania. Natomiast nauczyciele uczący w technikach, nasilenie współodczuwania mają niższe od nauczycieli uczących w liceach. Również niższe nasilenie dostrzeżono u nauczycieli z większym stażem pracy w przypadku wczuwania się w stany i przeżycia innych. Nauczyciele uczący w liceach ogólnokształcących, mają wyższe nasilenie gotowości poświęcenia się dla innych.

Z kolei w przypadku nauczycieli przedmiotów zawodowych ustalono, że najsilniejszym predyktorem jest samoocena. Wynik ten wskazuje, że im wyższa jest samoocena nauczycieli, tym wyższa jest ich empatyczność. Drugim istotnym statystycznie predyktorem okazała się branżowa szkoła. Nauczyciele uczący w branżowych szkołach, mają niższe nasilenie empatii. Również wraz z wiekiem maleje nasilenie empatii wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Nauczyciele mężczyźni, mają wyższe nasilenie kompetencji społecznych niż kobiety. Natomiast nauczyciele przedmiotów zawodowych z wyższą samooceną, mają niższe nasilenie kompetencji społecznych. Ponadto wraz ze stażem pracy rośnie nasilenie kompetencji społecznych wśród nauczycieli przedmiotów zawodowych.

W sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego i sytuacjach ekspozycji społecznej nauczyciele płci męskiej, mają wyższe nasilenie kompetencji społecznych niż kobiety. Ponadto nauczyciele z wyższą samooceną mają niższe nasilenie kompetencji społecznych w tych sytuacjach. Nauczyciele starsi mają wyższe nasilenie kompetencji w sytuacjach ekspozycji społecznej, a niższe nasilenie w przypadku współodczuwania z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych.

Nauczyciele posiadający kwalifikacje zdobyte na kursach lub szkoleniach dających uprawnienia zawodowe oraz nauczyciele starsi, mają niższe nasilenie gotowości poświęcenia się

dla innych. Również niższe nasilenie wczuwania się w stany i przeżycia innych mają starsi nauczyciele. Ponadto nauczyciele uczący w branżowych szkołach, wykazują niższe nasilenie w tym zakresie w porównaniu z nauczycielami uczącymi w innych typach szkół.

Hipoteza robocza do pytania nr 4 zakładała, że „kompetencje społeczne u nauczycieli, warunkowane są przede wszystkim ich wiekiem, płcią i stażem pracy. Przypuszcza się, że młodszy nauczyciele płci żeńskiej z krótszym stażem pracy, będą wyżej je oceniali. Natomiast ich empatyczność będzie warunkowana w największym stopniu wiekiem, płcią i typem szkoły, w której pracują z młodzieżą. Nauczyciele starsi płci męskiej pracujący w szkołach branżowych będą niżej ją oceniali”. Dlatego można stwierdzić, że hipoteza potwierdziła się tylko częściowo.

Przypuszczalnie nauczyciele starsi nabywają doświadczenia w różnych sytuacjach szkolnych (i nie tylko) przez lata w trakcie swojej pracy, kształtując tym samym swoje kompetencje społeczne. Przypuszczać też można, że mężczyźni uczący w branżowych szkołach są bardziej empatyczni – co jest niezgodne z założoną hipotezą – dlatego, że pracują z młodzieżą o mniejszych możliwościach intelektualnych, często też z różnymi problemami. Dla takich uczniów zdobycie zawodu jest równoznaczne z pozyskaniem szansy na lepszą ich przyszłość w czym dobry – empatyczny nauczyciel pośredniczy.

W badaniach Anny Wojdy i Krzysztofa Dziurzyńskiego (2020, s. 189-190) uzyskano wynik świadczący o tym że, poziom kompetencji społecznych nie jest powiązany z wiekiem czynnych zawodowo nauczycieli. Badania wykazały, że nauczyciele nie posiadają wyższego poziomu nasilenia cech w zakresie kompetencji społecznych. Według autorów badań wiek nauczycieli również nie ma wpływu na poziom prezentowanych kompetencji społecznych (założone przez autorów hipotezy nie znalazły potwierdzenia w przeprowadzonych badaniach). Taki wynik zaskakuje, ponieważ kompetencje społeczne poddają się treningowi społecznemu, zatem wraz z wiekiem – powinny być bardziej ukształtowane.

Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Magdalenę Piorunek i Iwonę Werner (2017, s. 140), mężczyźni częściej przejawiają kompetencje na niskim poziomie. Różnice w poziomie kompetencji dotyczą również asertywności, która – jak się przyjęło – wzmacniana jest częściej u mężczyzn niż u kobiet.

Na podstawie uzyskanych wyników badań częściowo potwierdzono hipotezę do problemu badawczego. Założono, że „nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych najwyżej oceniają posiadane przez siebie umiejętności wymagające asertywności

oraz te, które wymagają ekspozycji społecznej. Ponadto wysoko ocenią poziom swojej wiedzy merytorycznej z zakresu prowadzonych przedmiotów”.

Uwzględnieni w badaniach nauczyciele wysoko ocenili swoje umiejętności asertywne oraz kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej. Sytuacje i zdarzenia, jakie pojawiają się w przestrzeni szkolnej wymagają takich postaw. Przypuszczalnie pracujący z młodzieżą kształtują te umiejętności w sposób naturalny. Niska samoocena nauczycieli – zarówno w sferze kompetencji osobistych, jak i profesjonalnych – budzi niepokój.

Należy podkreślić, że nie badano rzeczywistej wiedzy nauczycieli, a jedynie ich wiedzę deklarowaną. Jedynie ich subiektywne odczucia.

Zakończenie

Analiza danych zaprezentowanych w niniejszej dysertacji implikuje pewne przemyślenia i umożliwia wyciągnięcie wniosków końcowych, które mogą być skierowane przede wszystkim do kuratorów oświaty, dyrektorów placówek oświatowych, do kształcących przyszłe kadry pedagogów i przede wszystkim do nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych – bez względu na rodzaj nauczanego przedmiotu.

Celem praktycznym przeprowadzonych badań było wyznaczenie kierunków kształcenia nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i przedmiotów zawodowych, które miałyby na celu zwiększenie efektywności procesu wychowawczo-dydaktycznego.

Istotnym elementem przygotowania przyszłych nauczycieli do pracy w zawodzie na etapie kształcenia akademickiego w przyszłości, powinno być zadbanie o zwiększenie liczby godzin zajęć z zakresu kształtowania wszelkich kompetencji społecznych i przede wszystkim zwiększenie liczby godzin praktyk studenckich w różnych placówkach oświatowo-wychowawczych.

Nadal brakuje jakichkolwiek standardów, które odnosiłyby się do kształceniu nauczycieli zajmujących się profilaktyką. Wypracowane zalecenia praktyczne mogą być zatem pomocne w przygotowywaniu nauczycieli do pracy z młodzieżą w obliczu różnych zagrożeń i wielości zachowań ryzykownych podejmowanych przez młodzież, obserwowanych w szkolnych przestrzeniach.

Pedagogom „nowej szkoły” brakuje autorefleksji oraz pochylenia się nad sobą, a także swoją pracą dydaktyczno-wychowawczą i profilaktyczno-prewencyjną. Być może nie mają świadomości tego, że nie tylko należy uzupełniać swoją wiedzę i umiejętności praktyczne w zakresie nauczanego przedmiotu oraz kształtować i rozwijać swoje kompetencje. Kreatywni i twórczy nauczyciele powinni także zadbać o samego siebie pod wieloma względami. W tym celu powinni wygenerować dla siebie czas na profesjonalne zabezpieczenie swojego potencjału. Pomocna w takim działaniu jest superwizja, czyli stworzenie przestrzeni do refleksji, aby można było w przyjaznej atmosferze spojrzeć na swoją pracę (na przykład z uczniem) z innej perspektywy, aby możliwe było przyjrzenie się własnym reakcjom, dojrzenie tego, co w związku z tym dzieje się w relacji z różnymi podmiotami. Superwizor nie udziela „złoty rad” i nie rozwiązuje potencjalnych problemów. Jest otwarty natomiast na eksplorację usłyszanych treści oraz pomaga zrozumieć to, czego sam zainteresowany zrozumieć nie potrafi. Nauczyciel, który

miałby sposobność skorzystania z superwizji, mógłby doświadczyć zwiększania samoświadomości w pracy zawodowej, co w efekcie wpłynęłoby na jakość wszelkich jego działań i przede wszystkim na poziom wykonywanej pracy (<https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/czym-jest-superwizja-jakie-jest-jej-znaczenie-w-procesie-psychoterapii/>, data dostępu: 01.04.2022).

Uczestniczenie w tym fascynującym procesie brania i dawania; dzielenia się z innymi swoimi wątpliwościami, trudnościami i pomysłami; słuchania stawianych pytań i kierowanych do Klienta informacji o jego pracy; dochodzenia do nowych rozwiązań, a nawet ujawniania własnych uczuć – daje szansę odkrycia przed sobą samym obszarów własnego „JA”, które do tej pory były nieznane. To, czego nauczyciel dowiedziałby się o sobie podczas sesji, mogłoby być dla niego trudne do przyjęcia. Natomiast uzyskanie dostępu do ważnych informacji o sobie samym – motywuje do przemyślenia na nowo istotnych kwestii zawodowych, efektem czego może być potrzeba gotowości dokonania zmian. Zarówno zawodowe, jak i osobiste korzyści, jakie może przynieść superwizja, korelują ze sobą (R. Zuba, 2000). W obliczu tych wielu potencjalnych korzyści, jakie nauczyciel mógłby osiągnąć, zasadne byłoby umożliwienie gronom pedagogicznym brania udziału w cyklicznych spotkaniach z superwizorem. Pożądane byłyby wprowadzane do szkół autorskie programy superwizyjne, prowadzone przez specjalistów z zewnątrz. Z pewnością wymagałoby to od każdego zaangażowanego pedagoga samodyscypliny, pełnej otwartości i gotowości na wprowadzane zmiany.

Konflikty są naturalnym zjawiskiem, wpisany jest w ludzką naturę i pojawiają się również w szkolnej przestrzeni. Generują się tam, gdzie pojawiają się sprzeczności i różnice, a tych w społecznościach szkolnych nie brakuje. Tego, czego brakuje – to głównie wiedzy wszystkich podmiotów procesu edukacji na temat konfliktu oraz tego, w jaki sposób można go wykorzystać do celów wychowawczych i jak w sposób konstruktywny go rozwiązać. Dotychczas konflikt postrzegany był jako negatywne i destruktywne zjawisko, dezorganizujące prawidłowe funkcjonowanie placówki. Obecnie wskazuje się na neutralną, a nawet pozytywną rolę konfliktu w społeczności szkolnej. Podkreśla się nawet pozytywne aspekty konfliktu, takie jak: chęć wyrażenia swoich emocji, pobudzenie aktywności i motywacji do działania, zwiększenie zaangażowania w funkcjonowanie w grupie i chęć zaistnienia w niej. Są to ważne komponenty – zarówno w odniesieniu do ucznia, nauczyciela, jak i rodzica. Pomimo tego, iż konflikt doprowadzić może do dezorganizacji pracy, to mimo wszystko wykorzystać go można do

podniesienia poziomu kreatywności poszczególnych podmiotów. Niezmiernie ważna jest też umiejętność znalezienia optymalnych sposobów rozwiązania problemu (A. Kubala-Kulpińska, 2018). Próby doprowadzenia do ugodowego – satysfakcjonującego obie strony rozwiązania konfliktu na drodze dobrowolnych negocjacji, dokonać można za pomocą mediacji. Jest ona prowadzona przy udziale neutralnej wobec stron konfliktu osoby trzeciej, która moderuje przebieg negocjacji, łagodzi ewentualne napięcia oraz pomaga w wypracowaniu kompromisu, nie narzucając żadnego, gotowego rozwiązania (C. Rogula, A. Zemke-Górecka, 2021, s. 21-22). Mediacje na poziomie szkoły (w relacji: uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, uczeń-rodzic, nauczyciel-nauczyciel, rodzic-nauczyciel), są dobrym rozwiązaniem. Poza tym programy mediacyjne w szkołach do dobra okazją do rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli. Takie rozwiązania proponuje w swoich opracowaniach Agnieszka Lewicka-Zelent (2010, 2014). Nauczyciel powinien legitymować się nie tylko szerokim wachlarzem kompetencji związanych z posiadaną wiedzą merytoryczną w zakresie nauczanego przez siebie przedmiotu. Powinien także posiadać kompetencje mediacyjne, które są niezbędne w jego profesji, biorąc pod uwagę szeroki wachlarz problemów, z jakimi uczniowie przychodzą do szkół. Zasadne byłoby zatem wprowadzenie do szkół mediacji oraz przygotowanie uczniów do bycia peers-mediatorów. Z pewnością ułatwiłoby to pracę i funkcjonowanie w szkolnej przestrzeni wszystkim podmiotom procesu edukacji. „Kompletny” – kompetentny nauczyciel powinien posiadać wiedzę i umiejętności do prowadzenia mediacji i wykorzystywać ją w swojej pracy.

W „nowej szkole” nie powinno zabraknąć także tutoringu, który jest jedną z metod edukacji zindywidualizowanej – bardzo pożądanej w szkole. Opiera się ona na bezpośrednim spotkaniu tutora – osoby posiadającej odpowiednią wiedzę, doświadczenie i praktykę pracy w relacji jeden na jeden – z uczniem. Tutoring jest najczęściej długofalowym procesem, a jego istotą jest spotkanie, podczas którego nauczyciel-tutor pozwala uczniowi dogłębnie poznawać określony obszar wiedzy, rozwijać wszelkie umiejętności oraz umożliwia mu korzystanie z własnych jego talentów i predyspozycji. Wszystko to odbywa się w atmosferze dialogu, szacunku oraz wzajemnie poświęconej uwagi. Tutoring jest zatem szansą na przywrócenie osobowego wymiaru procesu kształcenia i wychowania, co niezaprzeczalnie jest fundamentem dobrej edukacji – tak bardzo potrzebnej nam dzisiaj (M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, 2009, s. 5). Nauczyciel noszący miano kompetentnego, powinien być zatem także tutorem, czerpiącym i upatrującym dobra w pięknej relacji: mistrz-uczeń.

W kształceniu przyszłych pedagogów – na poziomie szkolnictwa wyższego – nie powinno zabraknąć elementów tutoringu, niezależnie od tego, czy dotyczy to kształcenia nauczycieli zawodu, czy też nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących.

Autorka niniejszego opracowania dostrzega także potrzebę pracy w „nowej szkole”, opartej na założeniach coachingu. Niestety w polskim systemie szkolnictwa metoda ta jest ciągle nowością. Współpraca między nauczycielem a uczniem jest oczywista na poziomie teorii. Natomiast w praktyce jest niestety rzadkością. W przestrzeni coachingowej relacja nauczyciel-uczeń jest równorzędna. Na zaawansowanym etapie coachingu, odpowiedzialność za wszelkie wyniki procesu edukacji – i nie tylko – bierze na siebie uczeń. Coach skupia się głównie na pokierowaniu i wspieraniu oraz stawianiu wyzwań przed podopiecznym. Nauczyciel-coach prowadzi proces edukacji w sposób dwukierunkowy: od nauczyciela do ucznia i od ucznia do nauczyciela. Wprowadzenie coachingu do szkół, stać się może początkiem nowej jakości edukacji (Ł. Brzeziński, pobrano z: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/247/coaching---mozliwosc-wykorzystania-w-edukacji/article.pdf>, data dostępu: 10.04.2022).

Wszystkie te elementy: superwizja, tutoring, coaching oraz programy mediacyjne – powinny być wpisane w katalog rozwiązań na rzecz rozwijania kompetencji nauczyciela „nowej szkoły”.

Zbigniew Kwieciński (2000, s. 17) słusznie postuluje, iż „nowej szkole” potrzebni są „nowi nauczyciele”, posiadający „nowe kompetencje” – w sensie treści i charakteru zawodowej roli.

Bibliografia

- Adamek I. *Poszukiwanie „dobrego nauczyciela”*. Kilka odniesień do pracy nauczycieli i szkoły, [w:] Muchacka B., Szymański M., (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Aronson E., Wilson T., Akert R., *Psychologia społeczna*. Wydawnictwo Zyski i S-ka, Poznań 1997.
- Badowska M., *Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych*, *Kultura i Edukacja*, nr 3(121) 2018, s. 184-200.
- Bałażak M., *Wybrane elementy pracy nauczyciela pozwalające ocenić jego postawę zawodową*, *Edukacja – Technika – Informatyka*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, *Kwartalnik Naukowy* nr 2(12)2015, s. 24-31.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom III*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Banach, Cz., *Nauczyciel w badaniach pedagogicznych jego osobowość i kompetencje oraz zadania i prognozy*. [w:] L. Pawelski i B. Urbanek (red.), *Twórczość – kreatywność – nauczyciel*. Szczecinek 2014.
- Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M., *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 2007.
- Bednarczyk H., *Kształcenie dla wspólnej przyszłości*, [w:] Lewowicki T., Szlosek F. (red.), *Kształcenie ustawiczne dla wielokulturowości*, Warszawa – Radom 2009.
- Biernat R., *Kierunki i warunki skuteczności oddziaływań rewalidacyjnych wobec uczniów z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] Głowała A., Kamińska M., Szymańska M., Tomaszewska L. (red.), *Wymiar formalny i aksjologiczny w praktyce edukacyjnej*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, Płock 2013.
- Błażejowski W., *Kanon, skuteczność i efektywność kształcenia ogólnego w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2013.
- Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. *Psychologia Wychowawcza*, nr 3, 1995, s. 216-223.

- Botkin W., Elmandrja M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Raport Klubu Rzymskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Brzeziński J., *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Brzychcy W., *Kompetencje nauczyciele przedmiotów zawodowych*, [w:] Przygońska E. (red.), *Nauczyciel, Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Budkowska L., Poszytek P. *Kompetentny nauczyciel – przyszłość czy rzeczywistość*, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.) *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.
- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A. (red), *Tutoring w szkole między, teorią a praktyką zmiany edukacyjne*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Cohen L., Maniow L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Czapów Cz., Jedlewski S., *Pedagogika resocjalizacyjna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971.
- Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997a.
- Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastanowienia)*, Rocznik Pedagogiczny 1997b.
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?* [w:] Siemak–Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S. M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, [w:] Dudzikowa M., Kotusiewicz A. A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Wydawnictwo UW filia w Białymstoku, Białystok 1994.

- Czerski W., *Gotowość nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Wydawnictwo UMSC, Lublin 2017.
- Daigeler T., Hölzl F., Raslan N., *Führungstechniken*, Haufe, Freiburg 2012.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Denek K., *Tożsamość nauczyciela i ucznia w „płynnej nowoczesności”*, [w:] Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009.
- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły*, Impuła, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*, [w:] Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Wydawnictwo IHNOiT, Warszawa 1994.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań*. Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Dylak S., *Nauczyciel – kompetencje i kształcenie zawodowe*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom III*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Fontata D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- Furmanek W., Walat W., *Modelowanie kompetencji nauczyciela szkoły przyszłości*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, *Kwartalnik Naukowy* nr 1(27)2019, s. 15-22.
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Wydawnictwo FOSZE, Rzeszów 2000.
- Gaś Z., B., Poleszak W., *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, ORE, Warszawa 2017.
- Gerrig R., J., Zimbardo P., G., *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 2007.
- Górowska-Fells M., Płatos B., Rybińska A., *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] Kwiatkowski S.M. (red.) *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2018.

- Górska I., *Nauczyciel wobec agresji w szkole – radzenie sobie ze stresem i obciążeniami psychicznymi w kontekście syndromu wypalenia zawodowego*, [w:] A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa 2004.
- Grabowiec A., *W trosce o empatycznego nauczyciela*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, *Kwartalnik Naukowy* nr 2(24)2018, s. 236-241.
- Grudziewska E., Lewicka-Zelent A., *Kompetencje mediacyjne w profesji pracownika socjalnego*, Wydawnictwo DIFIN, Warszawa 2015.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Heyse V., Erpenbeck J., *Kompetenzmanagement. Methoden, Vorgehen, KODE® und KODE®X im Praxistest*. Waxmann, Berlin 2007.
- Heyse V., Erpenbeck J., *Kompetenztraining Informations- und Trainingsprogramme*, Schäffer-Poeschel Verlag Stuttgart 2009.
- Hołyst B., *Kryminologia*, wyd. 10, Wydawnictwo LexisNexis, Warszawa 2009.
- Hunziker D., *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*. Wydawnictwo Dobra Literatura, 2018.
- Izdebski Z., Jaczewski A., *Dojrzewanie – związane z tym problemy*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom I*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Jabłoński M., *Kompetencje pracownicze w organizacji uczącej się*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa 2009.
- Jaczewski A., Woynarowska B., *Dojrzewanie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Jakóbowski J., *Stan założony i rzeczywisty przemian w pracy nauczycieli i szkoły*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1999.
- Jankowska A., *Nauczyciel (nie)godny zaufania*. Edukacja Humanistyczna nr 2 (29), 2013 Szczecin 2013, s. 235-244.
- Jarmużek J., *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, *Studia Edukacyjne*, nr 30/2014.

- Jaroni E., *Kompetencje, kwalifikacje i awans zawodowy współczesnego nauczyciela*, [w:] Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009.
- Jeruszka U., *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Jessor R., *Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understanding and action*, „Journal of Adolescent Health” 1991, No. 12, s. 597–605
- Jędrzejko M., Z., Szwedzik A. (red.), *Zagrożone dorastanie. Wyzwania dla wychowania rodzinnego i profilaktyki społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA, Milanówek-Warszawa 2019.
- Jundziłł I., *Szkola, Opiekunczo-wychowawcze funkcje szkoły*, [w:] Pomykało W. (red), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Kalinowska-Witek B., *Samoocena studentów pedagogiki a ich empatyczne rozumienie innych ludzi*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 3(25)2018, s. 97-113.
- Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej*, [w:] Wroczyński R., Pilch T. (red.), *Metodologia pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1974.
- Kandzia J., *Zawód – nauczyciel. Silne i słabe strony programów kształcenia nauczycieli*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 2(12)2015, s. 18-23.
- Kędzierska H., *Mity pedagogiczne nauczycieli*, [w:] Malewska E., Śliwerski B., (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Impuls, Kraków 2002
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Instytut wydawniczy Erica, Warszawa 2012
- Kłosowska A. *Samopoznanie kluczem do osobistego szczęścia. Jak rozpoznać swój styl zachowania oraz role w relacjach z innymi*, Głos pedagogiczny, 2020 (120), s. 24-28.
- Koć-Seniuch G., Cichocki A. (red.), *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym: wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.

- Konopczyński M., *Twórcza resocjalizacja: zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, Resocjalizacja Polska, 2014 - 7, s. 13-28.
- Kotusiewicz A.A., *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2000.
- Kowolik P., *Co dalej, polska edukacja? Kim powinien być nauczyciel przyszłości? Wyznaczanie nowych priorytetów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Kupisiewicz C., *Rzecz o kształceniu. Wybór rozpraw i artykułów*, Warszawa – Radom 1999.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kutrowska B., *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej*, Szkoła-Zawód-Praca, 2017-14, s. 37-51.
- Kuźma J., *Projekcja optymalnego systemu pedagogicznego kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Weryfikacja prognozy*, [w:] Szempruch J., Błachnik-Gęsiarz M., *Adaptacja zawodowa nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa, 2009.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski S.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] Muchacka B., Szymański M., (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Kwiatkowski S., M., *Nauczyciel – zawód bez spełnienia?* Rozmowa przeprowadzona przez Macieja Kułaka, Głos Nauczycielski nr 26, 2009.
- Kwieciński Z., *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Edytor, Poznań–Olsztyn 2000.
- Laal M., Salamati P., *Lifelong learning; why do we need it?*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”. 2012, nr 31, s.399-403.
- Lewicka A., *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Lewicka-Zelent A., *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Lewicka-Zelent A., *Analiza zasobów osobistych uczestników szkolnego warsztatu mediacyjnego*, Wydawnictwo SCRIPTORIUM, Opole 2014.

- Lewicka-Zelent A., *Klimat szkół gimnazjalnych. Diagnoza weryfikacyjna programu "Mediacja w szkole"*, Wydawnictwo SCRIPTORIUM, Opole 2014.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2003.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Łoskot M., *Tacy sami, a ściana między nami ...* Głos Pedagogiczny, 2012 (43).
- Łoskot M., *Wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego*, Głos Pedagogiczny, 2017 (91).
- Łuczak E. *Adolwscencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom I*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Łukawska M., *Kompetentny nauczyciel klas początkowych jako specjalista profilaktyk*, [w:] Bartkiewicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny. Terazniejszość i przyszłość*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2007.
- MacKenzie R., J., *Nastolatki. Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2017.
- Malec A., *O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela*, [w:] Załona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, WN PWSZ, Nowy Sącz 2013.
- Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela – moda czy konieczność*, [w:] Jabłońska M. (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2000.
- Marshall G. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Martowska K. *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Warszawa 2012.
- Maslach Ch. *Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Dom Wydawniczy Rebis, Warszawa 2004.

- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2001.
- Maxwell J.C., *Wszyscy się komunikują, niewielu potrafi się porozumieć. Sekrety technik komunikacji ludzi sukcesu*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2011
- Mazik-Gorzelańczyk M., *Kształcenie zawodowe w Polsce w perspektywie zmian i potrzeb gospodarki*, Wydawca: Friedrich-Ebert-Stiftung, Przedstawicielstwo w Polsce, Warszawa 2016.
- Mazur P., *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów. Skrypt dla studentów z historii wychowania*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie, Chełm 2015
- Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom II*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Milerski B., Śliwerski B. (red), *Leksykon Pedagogika*. PWN, Warszawa 2000.
- Molga A., Wójtowicz M., *Rozwój technologii e-learningu*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 4 (14) 2015.
- Morańska D., *Edukacja zdalna w strategii szkoły wyższej*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 3 (17) 2016, s. 115-121.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007
- Moroz H. (red.), *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2008.
- Muchacka B., Szymański M., *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*, [w:] Muchacka B., Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Musiał E., *Relacje uczeń – nauczyciel kluczem do udanego nauczania*, Edukacja – Technika – Informatyka, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 3 (17) 2016, s. 221-226.
- Muszyński M., Piotrowska A., *Samoocena stanu wiedzy o dysleksji i umiejętności pracy z dziećmi zagrożonymi ryzykiem dysleksji wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Lubelski rocznik pedagogiczny, T. XXXX, z. 4, Lublin 2021.

- Mydłowska B., *Problemy nauk pedagogicznych, tom 1. Kształcenie zawodowe. Dylematy i perspektywy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019.
- Nanowska K., *Kompetencje komunikacyjne jako czynnik wpływający na efektywność działań podejmowanych przez profesjonalistów wobec osób w trudnych sytuacjach życiowych*, EDUKACJA HUMANISTYCZNA nr 1 (38), 2018, Szczecin 2018, s. 43-161.
- Niezgoda M. (red.), *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Nowicki T., W. (red.), *Problematyka i metodologia badań kształcenia zawodowego*, [w:] Nowicki T., W. (red.), *Kształcenie zawodowe. Problematyka i przegląd badań Państwowe Wydawnictwo Szkolnictwa Zawodowego*, Warszawa 1968..
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Wszystko o wychowaniu*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2009.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Olejniczak M., *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] Przygońska E. (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Oleksiak P., *Kompetencje – uzgodnienia terminologiczne*, [w:] Przygońska E. (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Oleś M., *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998.
- Orlińska-Gondor A., *Zarządzanie ludźmi oparte na pojęciu kompetencji*, [w:] Zbiegień-Maciąg L. (red.), *Nowe tendencje i wyzwania w zarządzaniu personelem*, Wolters Kluwer, Kraków 2006.
- Orloff J., *Empatia. Poradnik dla wrażliwych. Dla tych, co za dużo myślą i czują*, Wydawnictwo Feeria, Łódź 2020.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.

- Ostaszewski K., *Teoretyczne podstawy profilaktyki szkolnej*, [w:] Porzak R. (red.), *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, Fundacja „Masz szansę”, Lublin 2019.
- Ostrowska U., *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2002.
- Pankowska D., *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, Lubelski Rocznik Pedagogiczny, T. XXXV, z. 3, 2016.
- Paśko I., *Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, Vol 4, 1 (7) 2016, s.105-119.
- Pawelec L., Pawelec H., *Znaczenie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela we współczesnej rzeczywistości szkolnej*, Przegląd Naukowo-Metodyczny „Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2014 | 7 | 3(24), s. 217-226.
- Pawlak Z., *Personalna funkcja firmy – procesy i procedury kadrowe*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2003.
- Penc J., *Motywowanie w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
- Petlak E., *Rola nauczyciela we współczesnej szkole*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2008.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Piechowska M., Romanowska S., *Proces edukacji w cyfrowej przestrzeni według nauczycieli i rodziców uczniów w dobie pandemii Covid-19*. Media i komunikacja społeczna, nr 3 (2) 2021, s.24-37.
- Piekarska A., *Praca z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Szkoła dla dziecka z niepełnosprawnością*, Głos Pedagogiczny, 2011 (27).
- Pilarska A., *Cechy samoświadomości a nasilenie symptomów depresji*, Roczniki Psychologiczne, Tom XIII, numer 2 – 2010, s. 183-199.
- Pilch T., Bauman T. *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa 2001.
- Poleszak W. (red.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji, Lublin 2016.

- Porzak R., *Profilaktyka w szkole. Stan i rekomendacje dla systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce*, Fundacja „Masz szansę”, Lublin 2019.
- Półjanowicz W., *Analiza programów i systemów wspomagających zdalne nauczanie*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 611 Studia Informatica nr 26, 2010, s. 57-73.
- Półturzycki J., *Kształcenie ogólne*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, Tom II*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Przygońska E., *Etapy rozwoju zawodowego*, [w:] Przygońska E. (red.) *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Reczek-Zymróz Ł., *Wychowanie jako platforma współpracy nauczycieli szkoły podstawowej i rodziców na podstawie badań porównawczych przeprowadzonych w Polsce i na Węgrzech*, Konteksty Pedagogiczne, 1(10)/2018, s. 109–125.
- Rogula C., Zemke-Górecka A., *Mediacja w praktyce mediatora i pełnomocnika*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2021.
- Róg A., *Nauczyciel – wychowawca*, [w:] Mróz J., Kaleta K.. *Umiejętności psychologiczno-pedagogiczne w pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
- Różewski P., Kusztina E., Zaikin O., *Modele i metody zarządzania procesem otwartego nauczania zdalnego*. Instytut Badań Systemowych Polskiej Akademii Nauk, Warszawa-Szczecin 2008.
- Rutkowska K., *Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek*, Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu, 18 (47), 2012.
- Sałaciński L., *Wychowanie do wartości w szkole jako pole profesjonalnych działań nauczyciela: wybrane spostrzeżenia z badań sondażowych*, Problemy Profesjologii, 2014, nr 2, 111-122
- Siemionow J., *Nowe standardy w pracy resocjalizacyjnej z młodzieżą niedostosowaną społecznie. Propozycje rozwiązań*, Probacja, II/2015, s. 122-142.
- Sikora J., *Motywowanie pracowników*, Oficyna Wydawnicza Ośrodka Postępu Organizacyjnego Sp. z o.o., Bydgoszcz 2000.
- Skorny Z., *Prace magisterskie z psychologii i pedagogiki*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. Warszawa 1984.

- Smal T., *Nauczanie na odległość (e-learning)*, Zeszyty naukowe WSOWI., 3, 2009.
- Sobczak A., *Kształcenie ustawiczne w społeczeństwie norweskim jako przykład dobrych praktyk*, [w:] Koszyk I., Ogonowski B., Śliwa S., *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2018.
- Spitzberg B.H., Cupach W.W., *Interpersonal skills*, [w:] Knapp H.L., J.A. Daly J.A. (red.) *Handbook of interpersonal Communications*, Thousand Oaks, London, 2002, s. 564–611.
- Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] Ferenz K., Koziół E., (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Wydawnictwo UZ, Zielona Góra 2002.
- Stepaniuk J., *Nauczyciel wobec procesu zmiany w szkole jako organizacji uczącej się*, [w:] Przybysz-Zaremba, M., Stepaniuk J., Szczygieł A. (red.). *Szkoła – Nauczyciel – Uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2020.
- Stępień R., *Współczesne kontrowersje wokół dylematu: kształcić ogólnie czy zawodowo?*, [w:] Mydlowska B. (red.), *Kształcenie zawodowe. Dylematy i perspektywy. Problemy Nauk Pedagogicznych, tom I*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Strzelecka-Lemiech A., *W pogoni za czasem. W pracowni rozwoju zawodowego*, Głos pedagogiczny, 2013 (51).
- Strycharska-Gać B., *Relacje człowiek – człowiek w procesie wychowawczym*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, „Neodidagmata” 27/28, Poznań 2005.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2011.
- Szempruch J., *Kompetencje a rozwój zawodowy nauczyciela*, [w:] Szempruch J., Blachnik-Gęsiarz M. (red.), *Adaptacja zawodowa nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, Częstochowa 2009.

- Szpitalak M., Polczyk R., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- Szpringer M., Laurman-Jarząbek E., *Uczeń i nauczyciel w perspektywie systemowej pracy profilaktycznej*, [w:] Szempruch J., Zbróg Z., Ratajek A. (red.), *Profilaktyka i terapia z perspektywy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo LIBRON, Kielce 2011.
- Sztejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2004.
- Szuber-Bednarz E., *Status prawny nauczyciela*, [w:] Przygońska E., *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Szupilo J., *Kompetencje nauczyciela – spojrzenie ekonomisty*, [w:] Przygońska E., *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Śliwa S., *Kompetencje profilaktyczne pedagogów w świetle profilaktyki problemów wychowawczych*, [w:] Koszyk I., Ogonowski B., Śliwa S., *Szkoła wobec wyzwań współczesnej edukacji. Role i zadania pedagoga, psychologa i wychowawcy. Konspekty trans- i interdyscyplinarne*. Wydawnictwo Impuls, Kraków 2018.
- Śliwa S., *Wybrane problemy resocjalizacji nieletnich w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o., Opole 2013.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Wydawnictwo Impuls, wyd. 8, Kraków 2010.
- Torczyńska M., *Współczesny wizerunek zawodu nauczyciela w świetle badań opinii publicznej*. Rozprawy Społeczne, VIII (3), 2014.
- Tracy B., *Potęga pewności siebie*, M T Biznes, Warszawa 2019.
- Turner J.,S., Helms D.,B., *Rozwój człowieka*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna, Warszawa 1999.
- Waśkowicz W., *Kształcenie zawodowe na terenie placówek resocjalizacyjnych w schroniskach dla nieletnich i zakładach poprawczych*, Edukacja – Technika – Informatyka. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Kwartalnik Naukowy nr 1 (27) 2019, s. 274-279.
- Węglińska M., *Jak pisać pracę magisterską?* Wydawnictwo Impuls, Kraków 1997.

- Węgliński A., *Zrewidowana wersja Kwestionariusza Rozumienia Empatycznego innych ludzi - KRE –II*, [w:] Wojnarska A., *Diagnostyka resocjalizacyjna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Wiatrowski Z., *podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogiki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1994.
- Wiatrowski Z., *Kształcenie zawodowe*, [w:] Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Tom II. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Wierzejska J., *Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych*, [w:] Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P., *Edukacja jutra. Kształcenie osób dorosłych – aktywność w życiu zawodowym*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2015.
- Witaszek Z., *Miejsce i rola sondaży w badaniu opinii społecznej*, *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 2007, nr 4 (171).
- Wojda A., Dziurzyński K., *Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, *PEDAGOGIKA SPOŁECZNA* 2020, 3(77), s.177-195
- Worek B., Jelonek M., Kocór M., *Czy nauczyciele uczą się przez całe życie? Kompetencje i aktywność edukacyjna nauczycieli*, *Edukacja* 2017, 1(140), 85–107.
- Zaczyński W. *Badania pedagogiczne-empiryczne*, [w:] Pomykało W. (red.). *Encyklopedia pedagogiczna*. Fundacja Innowacja, Warszawa 1997.
- Zajac D., *Etyka zawodowa nauczycieli. Wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Zajac D., *Asertywność w komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniami*, *Głos Pedagogiczny*, 2018 (100).
- Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*. ORE, Warszawa 2014.
- Zarzecki L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*. Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa w Jeleniej Górze, Jelenia Góra 2012.
- Ziółkowski P., *Wybrane kompetencje społeczne. Skrypt dla studentów*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2016.

Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska, *Kształcenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej – oczekiwania i realia*, [w:] Denek K., Kamińska A., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*, Wyższa Szkoła Humanitas, Sosnowiec 2014, s. 119-127.

Akty prawne:

Postanowienie Sądu Najwyższego z 3 lutego 2014 r., I PK 237/13

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2004 nr 207, poz. 2110).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 grudnia 2010 r. w sprawie praktycznej nauki zawodu (Dz.U. nr 244 poz. 1626).

Rozporządzenie MEN z dn. 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. z 2012 r., poz. 184).

Rozporządzenie MEN z dn. 7 lutego 2012 roku w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. 2012 poz. 204)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w powszechnych typach szkół (Dz.U. z 30 sierpnia 2012, poz. 977).

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach § 20 (Dz. U. poz. 1591, z 2018 r. poz. 1647 oraz z 2019 r. poz. 323)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U.2017.1575)

Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 marca 2017 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego (Dz.U. 2017, poz.622).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2017 r. poz. 1591).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczycieli, zakresu informacji zawartych w karcie oceny pracy, składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego oraz trybu postępowania odwoławczego (Dz.U. z dnia 12 czerwca 2018 r.)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 2019 r. w sprawie ogólnych celów i zadań kształcenia w zawodach szkolnictwa branżowego oraz klasyfikacji zawodów szkolnictwa branżowego (Dz.U. 2019 poz. 316)

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 13 lutego 2019 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2019 r. poz. 323)

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 2 grudnia 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. 2020 r. poz. 2160).

Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji i Nauki z dnia 28 maja 2021 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U., 2021, poz. 983)

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r., poz. 967)

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe (Dz. U. z 2018 r. poz. 996, 1000, 1290, 1669 i 2245)

Wyrok Sądu Najwyższego z 15 września 2006 r., I PK 62/06

Wyrok Sądu Najwyższego z 5 września 1997 r., I PKN 226/97

Instytut Badań Edukacyjnych, Raport o stanie edukacji. Kontynuacja przemian. Warszawa 2012

Źródła internetowe:

- Brzeziński Ł., *Coaching – możliwość wykorzystania w edukacji*, data dostępu: 10.04.2022, pobrano z: <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/247/coaching---mozliwosc-wykorzystania-w-edukacji/article.pdf>.
- Gajowczyk W., *Kompetencje nauczyciela wychowawcy we współczesnej szkole*, data dostępu: 02.03.2019, pobrano z: <https://www.pppstrzelce.pl/zajecia/9-prelekcje/51-kompetencje-nauczyciela-wychowawcy-we-wspolczesnej-szkole>
- Hłobił A., *Synergia aktywności nauczyciela i uczniów w procesie przyswajania wiedzy i umiejętności w kontekście nowych wyzwań*. Data dostępu: 31.01.2021, pobrano z: <https://repozytorium.ukw.edu.pl/>
- Ilendo-Milewska A., Wojtach A., *Jakość funkcjonowania uczniów w środowisku szkolnym – poczucie bezpieczeństwa w percepcji uczniów*, data dostępu: 04.03.2019, pobrano z: <http://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE/article/viewFile/PBE.2013.018/2676>
- Jaśko K., *Wpływ pandemii COVID-19 na chęć zaangażowania się na rzecz problemów społecznych*, data dostępu: 12.01.2021, pobrano z: https://www.ncn.gov.pl/sites/default/files/pliki/covid_jasko_pl.pdf
- Kiełczewska A., *Samoocena nauczyciela w zdalnej realizacji zadań szkoły*, data dostępu: 19.04.2022, pobrano z: <https://epedagogika.pl/awans-i-doskonalenie-zawodowe-nauczycieli/samoocena-nauczyciela-w-zdalnej-realizacji-zadan-szkoly-4104.html>
- Kołodziejczyk W., *Co to znaczy dobrze uczyć? Kto to jest dobry nauczyciel?*, data dostępu: 02.04.2022, pobrano z: <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/2214-co-to-znaczy-dobrze-uczyc-kto-to-jest-dobry-nauczyciel>
- Konik A., *Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność?*, data dostępu: 01.03.2019, pobrano z: <http://www.profesor.pl/publikacja,14325,Artykuly,Czy-nauczycielom-potrzebna-jest-asertywnosc>
- Król A., *Czym jest samoregulacja? Jak wspomóc dzieci w jej rozwoju?*, 10 czerwca 2019, data dostępu: 28.01.2021, pobrano z: <https://www.pomocnia-poznan.pl/czym-jest-samoregulacja-jak-wspomoc-dzieci-w-jej-rozwoju/>
- Kubala-Kulpińska A., *Różne oblicza konfliktu w szkole*, Pracownia rozwoju zawodowego, 28 czerwca 2018, nr 82 (kwiecień 2018), pobrano z: <https://www.monitorszkoly.pl/artukul/rozne-oblicza-konfliktu-w-szkole>

- Kukian J., *Kompetencje osobiste czyli jak zarządzać własną osobą*, data dostępu: 26.01.2021 pobrano z: <http://www.twojeinnowacje.pl/kompetencje-osobiste-czyli-jak-zarzadzac-wlasna-osoba>
- Leśniewska K., Puchała E., *Organizacja procesu wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, data dostępu: 20.02.2019, pobrano z: <https://www.ore.edu.pl>.
- Norkowska E., *Zmiany w szkolnictwie branżowym*, data dostępu: 01.09.2020, pobrano z: <https://www.monitorszkoly.pl/artykul/zmiany-w-szkolnictwie-branzowym>
- Piorunek M., Werner I., *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, data dostępu: 28.04.2022 pobrano z: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/22736/1/SE%2044%202017_%20Piorunek_Werner.pdf
- Roczek K., *Portret współczesnego nastolatka ucznia szkoły ponadgimnazjalnej*, data dostępu: 04.03.2019, pobrano z: http://bc.ore.edu.pl/Content/368/Trendy+3+z+2012_K.+Roczek.pdf
- Sochacka K., *Specjalne potrzeby i specyficzne trudności*. Białystok 2012, data dostępu: 28.02.2019, pobrano z: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/1093/1/specjalne_potrzeby_sochacka.pdf
- Szymczyk J., *Ile trwa i jak przebiega awans zawodowy nauczyciela?*, 2020, data dostępu: 22.07.2020, pobrano z: <https://poradnikpracownika.pl/-ile-trwa-i-jak-przebiega-awans-zawodowy-nauczyciela>
- Zuba R., *Po co nam superwizja*, Czasopismo: *Terapia Uzależnienia i Współuzależnienia*, nr 5, 2000, data dostępu: 20.04.2022, pobrano z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:g3a0Zdb1_cYJ:https://psychologia.edu.pl/czytelnia/63-terapia-uzalenienia-i-wspouzalenienia/331-po-co-nam-superwizja.html+&cd=1&hl=pl&ct=clnk&gl=pl
- Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E., Siedlce 2016, data dostępu: 19.07.2020, pobrano z: <http://cejsh.icm.edu.pl>.
- Empatia w relacji nauczyciel-uczeń*, data dostępu: 23.04.2022, pobrano z: <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/empatia-w-relacji-nauczyciel-uczen>.
- Hasło: *KKS*, data dostępu: 03.03.2019, pobrano z: <https://www.practest.com.pl/kks-kwestionariusz-kompetencji-spoecznych>.

Hasło: *SES*, data dostępu 06.03.2019, pobrano z: <https://www.practest.com.pl/ses-skala-samooceny-rosenberga>.

Hasło: *Zmiany w oświacie*, data dostępu: 03.08.2019, pobrano z: <https://www.mac.pl/zmiany-w-oswiacie>.

Hasło: *System kształcenia w Polsce*, data dostępu: 12.02.2021, pobrano z: <http://www.szkola-liderow.pl/nowy-ustroj-polskiej-oswiaty-w-nastepstwie-zmian-prawnych-rzadu-prawa-i-sprawiedliwosci/>.

Hasło: *Kształcenie ogólne w Polsce*, data dostępu: 12.02.2021, pobrano z: <https://www.nowaera.pl/oferta-edukacyjna/reforma/szkola-ponadpodstawowa/reforma-oswiatowa>,

Czym jest superwizja? Jakie jest jej znaczenie w procesie psychoterapii? data dostępu: 01.04.2022, pobrano z: <https://www.centrumdobrejterapii.pl/materialy/czym-jest-superwizja-jakie-jest-jej-znaczenie-w-procesie-psychoterapii/>, data dostępu: 01.04.2022.

E-learning to przyszłość edukacji? Zalety i wady nauczania zdalnego, data dostępu: 12.01.2022, pobrano z: <https://policealna.gowork.pl/blog/e-learning-to-przyszlosc-edukacji-zalety-i-wady-nauczania-zdalnego/>

Nowa struktura szkolnictwa w Polsce, data dostępu: 26.01.2021, pobrano z: <https://www.nowaera.pl/reforma-oswiaty-pod-lupa/nowy-ustroj-szkolny>,

Kompetenzen erschließen die Zukunft, data dostępu: 12.08.2020, pobrano z: <https://www.kodekonzept.com/wissensressourcen/kompetenzen/>

Spis tabel

Tabela 1. Wskaźniki zmiennych	94
Tabela 2. Statystyki opisowe dla KKS w badanej grupie nauczycieli.....	106
Tabela 3. Poziom umiejętności w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego u nauczycieli uczestniczących w badaniu.....	107
Tabela 4. Poziom umiejętności w sytuacjach ekspozycji społecznej u nauczycieli uczestniczących w badaniu.....	107
Tabela 5. Poziom umiejętności w sytuacjach wymagających asertywności u nauczycieli uczestniczących w badaniu.....	108
Tabela 6. Poziom kompetencji społecznych u nauczycieli uczestniczących w badaniu	108
Tabela 7. Statystyki opisowe dla KRE w badanej grupie nauczycieli.....	110
Tabela 8. Poziom empatii u nauczycieli uczestniczących w badaniu.....	110
Tabela 9. Statystyki opisowe dla SES w badanej grupie nauczycieli	111
Tabela 10. Poziom samooceny u nauczycieli uczestniczących w badaniu.....	112
Tabela 11. Ocena stopnia odczuć badanych nauczycieli	113
Tabela 12. Ocena stopnia umiejętności nauczycieli	119
Tabela 13. Samoocena nauczycieli dotycząca poczucia przynależności do grupy zawodowej ..	128
Tabela 14. Ocena dokonana przez badanych nauczycieli w zakresie preferowanych wartości, konsekwencji oraz zaangażowania społecznego	129
Tabela 15. Gotowość do podejmowania różnych aktywności w opinii nauczycieli	130
Tabela 16. Ocena dokonana przez badanych nauczycieli wybranych aspektów ważnych w ich pracy zawodowej.....	133
Tabela 17. Wybrane aspekty zaangażowania w pracy zawodowej w opinii badanych nauczycieli	135
Tabela 18. Ocena poziomu wiedzy dokonana przez nauczyciela.....	138
Tabela 19. Sposób rozumienia przez nauczycieli terminu pomocy psychologiczno-pedagogicznej	140
Tabela 20. Wiedza nauczycieli na temat zindywidualizowanej ścieżki kształcenia.....	141
Tabela 21. Wiedza nauczycieli na temat zajęć rozwijających umiejętności uczenia się	142
Tabela 22. Ocena stopnia wybranych umiejętności dokonana przez badanych nauczycieli	142

Tabela 23. Ocena rozumienia konieczności zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkole ogólnodostępnej dokonana przez badanych nauczycieli	145
Tabela 24. Potrzeba doksztalcenia z zakresu udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w opinii badanych nauczycieli.....	151
Tabela 25. Świadomość zachowań ryzykownych uczniów badanych nauczycieli	154
Tabela 26. Świadomość obowiązku diagnozowania ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym w badanych grupach	155
Tabela 27. Obowiązek podejmowania działań profilaktycznych w opinii nauczycieli	157
Tabela 28. Działania nauczycieli w obliczu podejrzenia ucznia o spożycie alkoholu	158
Tabela 29. Działalność w obliczu zaobserwowania przemocy ucznia wobec drugiego ucznia na lekcji w opinii badanych	159
Tabela 30. Działania w obliczu otrzymania informacji, że konkretny uczeń trudni się rozprowadzaniem narkotyków w percepcji nauczycieli	160
Tabela 31. Rozumienie przez badanych nauczycieli terminu „wychowanie”	162
Tabela 32. Wiedza badanych na temat odpowiedzialności za wychowanie	164
Tabela 33. Rozumienie przez nauczycieli terminu „resocjalizacja”	165
Tabela 34. Wiedza nauczycieli dotycząca wieku ucznia nieletniego	166
Tabela 35. Wiedza nauczycieli dotycząca miejsca kształcenia ucznia pod nadzorem kuratora .	168
Tabela 36. Różnice średnich wyników <i>kompetencji społecznych</i> w porównywanych grupach nauczycieli	169
Tabela 37. Różnice średnich wyników <i>empatii</i> w porównywanych grupach nauczycieli	171
Tabela 38. Różnice średnich wyników <i>samooceny</i> w porównywanych grupach.....	173
Tabela 39. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>empatia</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	173
Tabela 40. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje społeczne</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	174
Tabela 41. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje społeczne w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	174
Tabela 42. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	175

Tabela 43. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	176
Tabela 44. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>gotowość poświęcenia się dla innych</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	176
Tabela 45. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>wczuwanie się w stany i przeżycia innych</i> dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących	177
Tabela 46. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>empatia</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych	177
Tabela 47. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje społeczne</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych.....	178
Tabela 48. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje społeczne w sytuacjach bliskiego kontaktu interpersonalnego</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych	179
Tabela 49. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>kompetencje w sytuacjach ekspozycji społecznej</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych	179
Tabela 50. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>współodczuwanie z innymi przeżyć przyjemnych i przykrych</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych.....	180
Tabela 51. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>gotowość poświęcenia się dla innych</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych.....	180
Tabela 52. Wynik regresji krokowej - zmienna zależna <i>wczuwanie się w stany i przeżycia innych</i> dla nauczycieli przedmiotów zawodowych.....	181

Spis wykresów

Wykres 1. Płeć badanych nauczycieli	100
Wykres 2. Wiek badanych nauczycieli.....	101
Wykres 3. Kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli	102
Wykres 4. Stopień uzyskanego awansu zawodowego.....	103
Wykres 5. Typ szkoły, w jakiej pracują badani nauczyciele.....	104
Wykres 6. Staż pracy nauczycieli.....	105

Spis schematów

Schemat 1. Systemy kształcenia w Polsce wprowadzony w 1999 roku	78
Schemat 2. Systemy kształcenia w Polsce od roku 2017 dla szkół podstawowych i od roku 2019 dla szkół ponadpodstawowych	78
Schemat 3. System kształcenia ogólnego	80

Aneks

Aneks 1.

ANKIETA „U - SP” DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH I PONADPODSTAWOWYCH

Niniejsza ankieta skonstruowana została w celu dokonania diagnozy nauczycieli w zakresie wspierania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole

Serdecznie dziękuję
– autorka

METRYCZKA:

Każdą wybraną odpowiedź proszę oznaczyć „X”

1. Stopień uzyskanego awansu zawodowego:
 - a. nauczyciel stażysta
 - b. nauczyciel kontraktowy
 - c. nauczyciel mianowany
 - d. nauczyciel dyplomowany

2. Kwalifikacje pedagogiczne:
 - a. studia kierunkowe
 - b. studia podyplomowe
 - c. kursy/szkolenia dające uprawnienia zawodowe

3. Typ szkoły:
 - a. liceum ogólnokształcące
 - b. technikum
 - c. branżowa szkoła

4. Staż pracy:
 - a. do 5 lat
 - b. od 6 do 10 lat
 - c. od 11 do 20 lat
 - d. powyżej 20 lat

5. Wiek:
 - a. między 25 a 35 lat
 - b. między 36 a 45 lat
 - c. między 46 a 55 lat
 - d. powyżej 56 lat

6. Płeć:
 - a. kobieta
 - b. mężczyzna

Przy każdej z wybranych odpowiedzi – proszę zakreślić odpowiednią cyfrę – przy czym 1 odnosi się do poziomu najniższego, 5 – do najwyższego

I. Jak ocenia Pan/Pani swój poziom wiedzy na temat:

1. zagadnień prawnych, dotyczących uczniów
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....1 2 3 4 5
2. celu udzielania uczniom ze specjalnymi
edukacyjnymi pomocy psychologiczno-pedagogicznej1 2 3 4 5
3. podmiotów, które powinny udzielać pomocy i wsparcia
uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi1 2 3 4 5
4. zadań wychowawcy i innych podmiotów (pedagogów,
psychologów, logopedów, doradców zawodowych)
w związku z udzielaniem pomocy
psychologiczno-pedagogicznej uczniom
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.....1 2 3 4 5

Proszę o zakreślenie poprawnej odpowiedzi w poniższych pytaniach:

- 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana w szkole rodzicom uczniów i nauczycielom polega na:**
 - a. wspieraniu rodziców i nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom.
 - b. wspieraniu nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania ich umiejętności zawodowych
 - c. wspieraniu rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zapobiegania występowaniu sytuacji trudnych
- 2. Zindywidualizowana ścieżka kształcenia obejmuje wszystkie zajęcia edukacyjne, które są realizowane:**
 - a. wspólnie z oddziałem szkolnym oraz indywidualnie z uczniem
 - b. wspólnie z oddziałem szkolnym
 - c. tylko indywidualnie z uczniem
- 3. Zajęcia rozwijające umiejętności uczenia się organizuje się dla uczniów w celu:**
 - a. podnoszenia efektywności uczenia się
 - b. niwelowania cząstkowych ocen niedostatecznych

- c. przygotowania ich do konkursów i olimpiad przedmiotowych

Przy każdej z wybranych odpowiedzi – proszę zakreślić odpowiednią cyfrę – przy czym 1 odnosi się do poziomu najniższego, 5 – do najwyższego

II. W jakim stopniu potrafi Pan/Pani:

1. odpowiednio zareagować w przypadku agresji ucznia 1 2 3 4 5
2. opracować Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu
Funkcjonowania Ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 1 2 3 4 5
3. opracować Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny 1 2 3 4 5
4. formułować wnioski dotyczące dalszych działań mających
na celu poprawę funkcjonowania ucznia ze specjalnymi
potrzebami edukacyjnymi 1 2 3 4 5
5. prowadzić działania mediacyjne pomiędzy
skonfliktowanymi uczniami 1 2 3 4 5
6. współpracować z rodzicami uczniów
ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 1 2 3 4 5

III. Na ile rozumie Pan/Pani konieczność zaspakajania specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w szkole ogólnodostępnej:

1. Niepełnosprawnych 1 2 3 4 5
2. niedostosowanych społecznie 1 2 3 4 5
3. zagrożonych niedostosowaniem społecznym 1 2 3 4 5
4. z zaburzeniami zachowania i emocji 1 2 3 4 5
5. szczególnie uzdolnionych 1 2 3 4 5
6. ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się 1 2 3 4 5
7. z deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych 1 2 3 4 5
8. z chorobą przewlekłą 1 2 3 4 5
9. w sytuacji kryzysowej lub traumatycznej 1 2 3 4 5
10. z niepowodzeniami edukacyjnymi 1 2 3 4 5
11. z zaniedbanych środowisk związanych
z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny 1 2 3 4 5
12. z trudnościami adaptacyjnymi, związanymi z różnicami
kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego
oraz z wcześniejszym kształceniem za granicą 1 2 3 4 5

IV. W jakim stopniu odczuwa Pan/Pani potrzebę (ma Pan/Pani chęć):

1. doskonalenia swoich umiejętności pracy
z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi 1 2 3 4 5
2. udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi z orzeczeniami 1 2 3 4 5
3. udzielania pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami
edukacyjnymi z opinią 1 2 3 4 5

4. współpracy z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi1 2 3 4 5
5. współpracy z innymi specjalistami w zakresie pomocy uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi1 2 3 4 5

Aneks 2.

ANKIETA „OK”

DLA NAUCZYCIELI SZKÓŁ PONADGIMNAZJALNYCH I PONADPODSTAWOWYCH

Niniejsza ankieta ma na celu uzyskanie od nauczycieli informacji na temat ich sposobu oceny kompetencji – ważnych z uwagi na wykonywaną pracę.
Poszczególne twierdzenia dotyczą tylko i wyłącznie sytuacji zawodowej.

Serdecznie dziękuję
– autorka

CZEŚĆ I

Proszę o dokonanie samooceny poprzez zakreślenie wybranej odpowiedzi – przy czym 1 oznacza bardzo niski poziom, 5 – bardzo wysoki poziom.

I. W jakim stopniu czuje się Pan/Pani osobą:

1. Wiarygodną 1 2 3 4 5
2. odpowiedzialną 1 2 3 4 5
3. optymistyczną 1 2 3 4 5
4. zdyscyplinowaną 1 2 3 4 5
5. niezawodną..... 1 2 3 4 5
6. elastyczną 1 2 3 4 5
7. odporną..... 1 2 3 4 5
8. dążącą do celu 1 2 3 4 5
9. błyskotliwą 1 2 3 4 5
10. wytrwałą 1 2 3 4 5
11. konsekwentną..... 1 2 3 4 5
12. obowiązkową..... 1 2 3 4 5
13. sumienną 1 2 3 4 5
14. dokładną 1 2 3 4 5
15. rzeczową..... 1 2 3 4 5
16. pracowitą 1 2 3 4 5

II. Proszę ocenić swoje umiejętności na pięciopunktowej skali ocen:

1. myślenia całościowego..... 1 2 3 4 5
2. rozdzielania zadań..... 1 2 3 4 5
3. podejmowania decyzji..... 1 2 3 4 5
4. podejmowania działań innowacyjnych 1 2 3 4 5
5. podejmowania inicjatyw 1 2 3 4 5

6. podejmowania działań zorientowanych na rezultat.....	1	2	3	4	5
7. dawania impulsu do działania.....	1	2	3	4	5
8. rozwiązywania konfliktów.....	1	2	3	4	5
9. integracji.....	1	2	3	4	5
10. przekonywania.....	1	2	3	4	5
11. rozwiązywania problemów.....	1	2	3	4	5
12. pracy zespołowej.....	1	2	3	4	5
13. prowadzenia dialogu.....	1	2	3	4	5
14. doradzania.....	1	2	3	4	5
15. komunikowania się.....	1	2	3	4	5
16. współpracy.....	1	2	3	4	5
17. językowe (biegłość językowa).....	1	2	3	4	5
18. kształtowania relacji.....	1	2	3	4	5
19. adaptacyjne.....	1	2	3	4	5
20. organizacyjne.....	1	2	3	4	5
21. oceniania.....	1	2	3	4	5
22. organizacji projektów.....	1	2	3	4	5
23. przekazywania wiedzy.....	1	2	3	4	5
24. doceniania fachowości.....	1	2	3	4	5
25. planowania.....	1	2	3	4	5

III. Proszę dokonać samooceny w podanych zakresach

1. W jakim stopniu czuje się Pan/Pani przynależny/przynależna do grupy zawodowej nauczycieli?.....1 2 3 4 5
2. Jaki jest poziom Pana/Pani:
 - a. świadomości preferowanych wartości.....1 2 3 4 5
 - b. świadomości konsekwencji.....1 2 3 4 5
 - c. zaangażowania społecznego.....1 2 3 4 5
3. Jak ocenia Pan/Pani swoją gotowość:
 - a. do otwartości na zmiany.....1 2 3 4 5
 - b. do niesienia pomocy.....1 2 3 4 5
 - c. do uczenia się (np. czegoś nowego).....1 2 3 4 5
 - d. do porozumienia.....1 2 3 4 5
 - e. do wspierania innych.....1 2 3 4 5
 - f. do wprowadzania w życie – np. zmian.....1 2 3 4 5
4. Jak ocenia Pan/Pani swoją:
 - a. radość płynącą z eksperymentowania.....1 2 3 4 5
 - b. siłę koncepcyjną.....1 2 3 4 5
 - c. swoją wiedzę merytoryczną.....1 2 3 4 5

- d. swoją znajomość otoczenia (ucznia)..... 1 2 3 4 5
 - e. przydatność swojego wykształcenia ogólnego w pracy zawodowej 1 2 3 4 5
 - f. zapał do nauki 1 2 3 4 5
 - g. swoje ustrukturyzowane myślenie i działanie..... 1 2 3 4 5
5. Jak ocenia Pan/Pani poziom:
- a. swojego zaangażowania w podejmowane działania zawodowe 1 2 3 4 5
 - b. swojego rozwoju osobowego 1 2 3 4 5
 - c. swoich zdolności twórczych 1 2 3 4 5
 - d. swojej woli (chęci) tworzenia 1 2 3 4 5
 - e. swojego zapału do pracy 1 2 3 4 5

CZĘŚĆ II

Proszę zakreślić wybrane odpowiedzi (test wielokrotnego wyboru)

I.

1. Które z wymienionych poniżej zachowań zaliczy Pan/Pani do zachowań ryzykownych?

- a. robienie tatuaży
- b. brawurowa jazda samochodem
- c. picie alkoholu
- d. ucieczka z domu
- e. przedwczesna aktywność seksualna
- f. zachowania agresywne, przemoc, cyberprzemoc
- g. zaniebywanie obowiązków szkolnych
- h. zagrożenia behawioralne związane z nadmiernym korzystaniem z telefonu, graniem w gry komputerowe i inne, hazardem, Internetem i niewłaściwym zachowaniem w sieci
- i. wspinaczka wysokogórska
- j. otwieranie okien podczas lekcji

2. Kto ma obowiązek diagnozowania ucznia zagrożonego niedostosowaniem społecznym?

- a. wychowawca klasy
- b. pedagog szkolny
- c. rodzice ucznia
- d. lekarz rodzinny
- e. kurator sądowy
- f. kurator społeczny
- g. pracownik socjalny
- h. dyrektor szkoły
- i. przedstawiciel poradni psychologiczno-pedagogicznej

- j. nauczyciel
- k. tylko określony specjalista

3. Jakie działania profilaktyczne zobowiązany jest podejmować nauczyciel?

- a. wspieranie wychowawców i pozostałych pracowników szkoły w realizacji zadań wychowawczych wynikających z planu działań szkoły
- b. ankietowanie wszystkich podmiotów szkoły
- c. utrzymywanie osobowych relacji z uczniami (poprzez konsultacje, indywidualne rozmowy)
- d. diagnozowanie potrzeb ekonomicznych uczniów
- e. studia podyplomowe w kierunku profilaktyki
- f. prowadzenie zajęć z uczniami posiadającymi deficyty
- g. dbanie o pozytywne relacje z rodzicami uczniów/prawnymi opiekunami oraz pozyskiwanie ich do współpracy
- h. zapobieganie zachowaniom ryzykownym, poprzez informowanie i wskazywanie negatywnych przykładów
- i. promowanie zdrowego stylu życia i wartościowych form spędzania czasu wolnego
- j. skreślanie z listy uczniów szkoły, ucznia sprawiającego problemy wychowawcze

4. Zachodzi podejrzenie, że uczeń przyszedł na lekcję pod wpływem alkoholu. Co Pan/Pani powinien zrobić?

- a. powiadomić rodziców ucznia
- b. wezwać policję
- c. wezwać karetkę pogotowia
- d. zgłosić zajście w Sądzie Rodzinnym i Nieletnich
- e. sięgnąć po procedurę postępowania w takich sytuacjach
- f. skreślić z listy uczniów szkoły
- g. odizolować od klasy na czas wytrzeźwienia (do odrębnego pomieszczenia) i wrócić na lekcję

5. Uczeń stosuje przemoc wobec drugiego ucznia na Pana/Pani lekcji. Co w takiej sytuacji należy zrobić?

- a. poprosić o pomoc mediatora sądowego
- b. wpisać stosowną uwagę w dzienniku oddziału
- c. wezwać policję
- d. pomimo trudności starać się zachować spokój, aby można było wyjaśnić okoliczności zdarzenia
- e. udzielać wsparcia wszystkim uczniom, którzy są zaangażowani w przemoc: uczniom, którzy doznali przemocy, uczniom, którzy stosowali przemoc i tym, którzy byli świadkami tego rodzaju zachowania

- f. zdyscyplinować i stosownie ukarać ucznia stosującego przemoc
- g. zignorować sytuację i poczekać, aż uczniowie załatwią sprawę między sobą

6. Otrzymuje Pan/Pani informację, że konkretny uczeń trudni się rozprowadzaniem narkotyków. Co powinien Pan/Pani zrobić?

- a. powiadomić policję
- b. wezwać rodziców ucznia i powiadomić policję
- c. sięgnąć po procedurę postępowania w takich sytuacjach
- d. powiadomić Miejski/Gminny Ośrodek Pomocy Społecznej
- e. postępować zgodnie z zapisem procedury postępowania w takich sytuacjach
- f. odizolować ucznia od klasy i dokonać przeszukania rzeczy osobistych
- g. wydalić ucznia ze szkoły

II.

Proszę wybrać jedną odpowiedź

1. Wychowanie według Pana/Pani, to:

- a. świadomie organizowana działalność społeczna, oparta na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka, wspieranie wychowanka w procesie jego rozwoju oraz pomoc w rozwijaniu jego potencjału
- b. naturalny proces uwarunkowany mechanizmami niezależnymi od człowieka, lecz ściśle związanymi z jego społeczną naturą, polegający na urabianiu wychowanka i przekonywaniu do postępowania zgodnego z oczekiwaniami wychowawcy
- c. działanie skoncentrowane zarówno na rozwoju umysłowym, jak i uczuciowym jednostki oraz na sferze jej motywacji do podejmowania działań zgodnych z oczekiwaniami innych osób
- d. działanie dążące do tego, aby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem. Chodzi o to, aby bardziej „był”, a nie tylko „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy, aby również umiał bardziej „być” nie tylko z drugimi, ale także dla „drugich”. Wychowanie ma podstawowe znaczenie dla kształtowania stosunków międzyludzkich i społecznych

2. Kto według Pana/Pani odpowiada za wychowanie ucznia szkoły ponadgimnazjalnej/ponadpodstawowej?

Proszę zakreślić wybrane odpowiedzi

- a. tylko rodzice/prawni opiekunowie ucznia

- b. rodzice/prawni opiekunowie ucznia i wychowawca klasy
- c. rodzice/prawni opiekunowie ucznia i każdy podmiot szkoły
- d. rodzice/prawni opiekunowie ucznia, każdy podmiot szkoły i kościół
- e. ośrodki szkolno-wychowawcze
- f. młodzieżowe ośrodki socjoterapii
- g. rodzice/prawni opiekunowie ucznia i kurator sądowy
- h. rodzice/prawni opiekunowie ucznia i miejskie/gminne ośrodki pomocy społecznej
- i. Sąd Rodzinny i Nieletnich
- j. rodzice/prawni opiekunowie ucznia, wychowawca klasy i Sąd Rodzinny i Nieletnich

III.

Proszę wybrać jedną odpowiedź

1. Co to jest resocjalizacja?

- a. jest odmianą procesu wychowawczego, który z jednostki wadliwie przystosowanej do wymogów życia społecznego czyni jednostkę ponownie zsocjalizowaną, tzn. uspołecznioną
- b. proces przywracania człowieka, łamiącego istniejące reguły, do życia i sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie. Ta ponowna socjalizacja poddanej temu działaniu jednostki polega na zmodyfikowaniu osobowości, usunięciu nawyków, treści zabronionych i zastąpienie ich ogólnie przyjętymi, akceptowanymi zasadami postępowania
- c. to proces polegający na wychowaniu osoby nieletniej – niedostosowanej społecznie w warunkach instytucjonalnych – poza domem rodzinnym
- d. to terapia stosowana w celu wyeliminowania zachowań nieakceptowanych społecznie u nieletnich
- e. umieszczanie nieletnich mających konflikt z prawem w zamkniętych ośrodkach w celu odizolowania od ich pierwotnego środowiska wychowawczego

2. Według Pana/Pani uczeń nieletni, to:

- a. uczeń, który ukończył 13 lat a nie ukończył lat 17, który dopuścił się czynu karalnego
- b. zdemoralizowany uczeń, który nie ukończył lat 18
- c. uczeń do lat 13 w stosunku do którego zostały orzeczone i podjęte środki wychowawcze lub poprawcze
- d. uczeń do 21 roku życia, w stosunku do którego zostały orzeczone i wykonywane środki wychowawcze lub poprawcze
- e. uczeń, który ukończył lat 15, któremu sąd wymierzył karę pozbawienia wolności

- 3. Gdzie według Pana/Pani powinien uczyć się nieletni będący pod nadzorem kuratora?**
- a. w ośrodkach szkolno-wychowawczych
 - b. w szkołach ogólnodostępnych
 - c. w szkołach ogólnodostępnych i innych wskazanych placówkach
 - d. tylko w zakładach poprawczych
 - e. tylko w schroniskach dla nieletnich