

KOMPETENTNY NAUCZYCIEL SZKOŁY ZAWODOWEJ TO...?

Czesław Plewka

ORCID: 0000-0002-5637-7996

Politechnika Koszalińska

Słowa kluczowe: kompetencje ogólne i zawodowe nauczyciela, szkoła zawodowa, nauczyciel

Streszczenie. W artykule podjęto rozważania dotyczące nauczyciela szkoły zawodowej ze zwróceniem szczególnej uwagi na specyfikę jego pracy oraz kompetencje zawodowe. Przedmiotem owych rozważań uczyniono głównie kompetencje ogólne i zawodowe, jakie powinni posiadać nauczyciele teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu pracujący we współczesnej szkole zawodowej.

WHO IS A COMPETENT TEACHER OF VOCATIONAL SCHOOL...?

Keywords: teacher's general and professional competences, vocational school, teacher

Summary. This article considers vocational school teachers, with particular attention to the specificity of their work and professional competences. The subject of these considerations is mainly connected to general and professional competences which the teachers of theoretical vocational subjects and vocational training teachers working in a modern vocational school should have.

Wprowadzenie

Podjmując rozważania dotyczące kompetencji nauczyciela w ogóle, a kompetencji nauczyciela szkoły zawodowej w szczególności, warto pamiętać, że zarówno w przeszłości, jak i współcześnie nauczyciel był i nadal jest postrzegany jako odpowiednio przygotowany specjalista do podejmowania pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także opiekuńczej w instytucjach oświatowych (publicznych

i niepublicznych przedszkolach, różnego typu szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych itp.)¹.

Zdaniem Wincentergo Okonia „nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo że są między tymi systemami znaczące różnice, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być jedynie dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”². Brak natomiast jest zgody co do tego, jaki jest lub powinien być ów dobry nauczyciel i jakie powinien posiadać kompetencje³. Czy ma to być przyjaciel reprezentujący podmiotowość wychowanka, jego doradca bądź przewodnik, a może refleksyjny praktyk, czy też nauczyciel-tłumacz współuczestniczący w odkrywaniu nowych znaczeń i wartości?

Stosunkowo często podkreśla się, że nauczyciel to jednostka o niekwestionowanych zasadach i szerokich horyzontach. To osoba o wysokich kwalifikacjach w swej specjalności, niezwykle kompetentna, posiadająca „otwarty” umysł, starannie planująca i przygotowująca swoje działania na podstawie wiedzy naukowej i praktyki, a przy tym szczerą i spontaniczną w swych zachowaniach. To jednostka potrafiąca wyważyć to, co dobre, a co złe. Bogata, pełnowartościowa osobowość, ale także osoba, która całym swym życiem (zarówno publicznym, jak i prywatnym) daje innym przykład godny naśladowania. Można zatem przyjąć, że jest to wizerunek tak zwanego „idealnego nauczyciela”, który niezależnie od tego, do jakiego okresu historycznego będziemy go odnosić bądź w jakim typie szkoły lub placówki oświatowej będziemy go sytuować, zawsze może nosić miano dobrego nauczyciela, aczkolwiek ze stosunkowo obszernej literatury pedeutologicznej dowiadujemy się, że refleksje nad osobą (wizerunkiem) nauczyciela były obecne – a co więcej, zmieniały się – w poszczególnych okresach historycznych. W każdej bowiem epoce – w zależności od różnorodnych uwarunkowań i bieżących potrzeb – społeczeństwo podejmowało trud stworzenia doskonałego wizerunku nauczyciela⁴.

Pierwsze wzory „nauczyciela doskonałego” odnajdziemy już w pracach Platona, Arystotelesa czy Kwintyliana, czy też Maffeo Vegia, Piotra Vergeria, Vittorino da Feltré’a, Erazma z Rotterdamu, Grzegorza Piramowicza, Johanna F. Herbarta,

¹ B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Leksykon pedagogiki*, PWN, Warszawa 2000, s. 181.

² W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996, s. 423.

³ Por. np. prace J.W. Dawida, G. Piramowicza, H. Radlińskiej, J. Szczepańskiego, M. Czerepaniak-Walczak, T. Lewowickiego, D. Klus-Stańskiej i wielu innych.

⁴ Doskonale to ukazuje w swojej pracy E.T. Dąbrowska, *Nauczyciel jaki jest?*, TWP WSP, Warszawa 1999.

Johanna H. Pestalozziego, Jana W. Dawida, Johna Deweya, Henryka Rowida, czy też współcześnie Bogusława Śliwerskiego, Roberta Kwaśnicy, Aleksandra Nalaskowskiego, Henryki Kwiatkowskiej, Joanny Rutkowiak i wielu innych.

Szczególne zainteresowanie osobą (wizerunkiem) nauczyciela pojawia się zawsze, gdy w wyniku przemian ustrojowych bądź cywilizacyjnych zmieniają się dotychczas obowiązujące normy współżycia społecznego lub potrzeby formułowane pod adresem instytucji państwa odpowiedzialnych za przygotowanie nowej jakości obywatela-pracownika. Dlatego też przemiany, które dokonały się pod koniec XX wieku, a także te, z którymi mamy do czynienia obecnie implikują – jak to ujmują Anna Królikowska i Beata Topij-Stempińska – „siłą rzeczy zmiany w zakresie teleologii i aksjologii edukacyjnej, a w rezultacie oznaczają nowe oczekiwania wobec nauczyciela”⁵ pracującego we współczesnej szkole, w której spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy tej szkoły najważniejszym – w opiniach wielu autorów – bez wątpienia jest nauczyciel. Rodzą się zatem pytania dotyczące tego, w jakich kategoriach pojęciowych należy opisywać „wizerunek” dobrego współcześnie nauczyciela? Jak jest on obecnie postrzegany w swojej roli zawodowej i jakie są uwarunkowania tego postrzegania? A także, co należałoby uczynić, żeby nie było dysonansu między teoretycznie idealnym wizerunkiem takiego nauczyciela a jego realnym obrazem. Pytania te odnosić należy do wszystkich grup nauczycieli (niezależnie od tego, w jakiej szkole bądź placówce oświatowej pracują), ale szczególnie aktualne są, jeśli odniesiemy je do nauczycieli pracujących w szkole zawodowej (w tym zarówno do nauczycieli pracujących w technikum, jak też szkole branżowej), której specyfika nakazuje w nieco odmienny sposób postrzegać zarówno rolę i zadania samej szkoły, jak również jej nauczycieli, w tym szczególnie nauczycieli teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego. Sądzić można, że to inne postrzeżenie powinno dotyczyć głównie powinnośi szkoły zawodowej i związanych z nimi kompetencji zawodowych nauczycieli. Dlatego w dalszej części tego artykułu podjęte rozważania dotyczą właśnie sytuacji współczesnej szkoły zawodowej i kompetencji zawodowych nauczycieli kształcenia zawodowego.

⁵ A. Królikowska, B. Topij-Stempińska, *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1, s. 13.

Sytuacja współczesnej szkoły zawodowej i jej nauczyciela

Szkoła zawodowa – podobnie jak cały system współczesnej edukacji – znajdująca się w stanie permanentnej transformacji wywołanej niekończącymi się poczynaniami reformatorskimi jest – jak to określa Dorota Klus-Stańska – niemal nieustannie „płaszczyzną krzyżowania się nadziei społecznych ze społeczną krytyką”⁶. Początki tego krzyżowania się nadziei i krytyki można doszukiwać się w czasach bardzo odległych, aczkolwiek nasilenie tej tendencji nastąpiło po zapoczątkowanej w 1989 roku transformacji ustrojowej, która sprawiła, że na nowo trzeba było zdefiniować zarówno rolę i zadania całego systemu edukacyjnego, jak również jego strukturę organizacyjną. Od tego czasu podjęto wiele prób dostosowania systemu edukacyjnego – a w nim systemu kształcenia zawodowego – do nowych potrzeb i oczekiwań tworzącego się społeczeństwa wiedzy oraz gospodarki wolnorynkowej, uwarunkowanej procesami globalizacji, a zarazem powszechnej unifikacji. Podejmowane działania miały charakter tak strukturalny, jak i programowy, przy czym nigdy nie przyświecała im wizja stworzenia dobrze przygotowanej koncepcji takiego systemu kształcenia zawodowego, który byłby ponadczasowy, uwzględniający nieustannie zachodzące zmiany w otoczeniu społecznym (zwłaszcza szeroko rozumianego sektora gospodarczego) i na tej podstawie będzie systematycznie modyfikowany. Słowem, będzie swoistego rodzaju procesem ulepszającym jakość kształtowania kompetencji jego uczestników postrzeganych w coraz wyraźniej rysującej się koncepcji uczenia się przez całe życie. Tymczasem w większości przypadków, kiedy podejmowano próby reformowania systemu kształcenia zawodowego, kierowano się głównie potrzebą likwidacji bieżących zjawisk – jak np. dużego bezrobocia wśród absolwentów szkół zawodowych, czy też obniżenia kosztocłonności kształcenia zawodowego. Wprowadzane zmiany często obowiązywały przez okres jednej kadencji kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej, bowiem nowe kierownictwo miało swoją nową wizję, która była pośpiesznie wdrażana z pominięciem rzeczowych konsultacji ze środowiskiem oraz brakiem przeprowadzenia stosownych badań pedagogicznych. W konsekwencji można uznać, że żadna z wprowadzonych (bądź w rzeczywistości wprowadzonych jedynie częściowo, bowiem niektóre pomysły w ogóle nie weszły w życie do praktyki oświatowej lub zostały znacząco zmienione) reform systemu kształcenia, a w nim systemu kształcenia zawodowego, nie przyniosła znaczącej poprawy jakości i skuteczności kształcenia

⁶ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2008, s. 7.

zawodowego (co więcej, żadna z nich nie została poddana gruntownym badaniom naukowym).

Nadal w ocenie wielu przedstawicieli zarówno świata nauki, jak i gospodarki szkoła jako instytucja edukacyjna – a zwłaszcza szkoła zawodowa – pozostaje niejako w tyle za potrzebami wynikającymi z gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości społecznej, gospodarczej, czy też kulturowej. Jest to, jak ujmuje to D. Klus-Stańska, „całkowicie niewydolna i nieadekwatna wobec zmian systemowych współczesnego świata i polskiej rzeczywistości [...] Okazuje się skansenem kulturowym, nie tylko niezapewniającym nabywania kompetencji do radzenia sobie we współczesności, ale wręcz pielęgnująca kompetencje bezużyteczne, autodestrukcyjne wobec jednostki i społeczeństwa. Szkoła uzasadnia jedynie samą siebie, a jej nauczyciele nie znają innej rzeczywistości (zawodowej, ekonomicznej, komunikacyjnej itd.) poza szkolną: prosto z ławek uczniowskich przenieśli się pod tablice i ten dystans wyznacza ich horyzonty rozumienia świata, do którego mają edukować”⁷. W podobny sposób postrzega polską szkołę Maria Czerepaniak-Walczak, która twierdzi, że „szkoła stanowi jedną z twierdz oporu wobec zmiany. Wciąż przeważają w niej tradycyjne modele interakcji społecznych, zagospodarowania przestrzeni i stosowania klasycznych środków kształcenia. Mimo nacisków zewnętrznych, a zwłaszcza nowych środków informacji oraz przemian w codziennym pozaszkolnym życiu uczniów i nauczycieli szkoła funkcjonuje według sprawdzonych przez stulecia reguł. Dzieje się tak w dużej mierze z powodu nauczycieli, ich świadomości kształtowanej w procesie kształcenia i doskonalenia”⁸. Można podzielać bądź nie do końca godzić z przytoczonymi tu opiniami dotyczącymi sytuacji współczesnej szkoły, ale trzeba zgodzić się, że przed obecnie funkcjonującą szkołą i jej nauczycielem jawi się wiele bardzo istotnych wyzwań, które wcześniej czy później (lepiej wcześniej) muszą znaleźć właściwe rozwiązanie jeśli chcemy, żeby szkoła mogła przetrwać jako podstawowa instytucja edukacyjna i nadal budzić zaufanie społeczne. W ten sposób dochodzimy do niezwykle ważnego wyznacznika – nie tylko jakości szkoły, ale również całego systemu edukacyjnego – a więc do nauczyciela, który w opinii wielu autorów jest „fundamentem tego systemu, osobą, która w sposób niezwykle istotny rzutuje zarówno na jakość szkoły, jak również jakość przygotowania

⁷ Ibidem, s. 26.

⁸ M. Czerepaniak-Walczak, *Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji)*, „Studia Pedagogiczne” 2010, t. LXIII, s. 29.

jej podopiecznych. Dlatego też kwestie jego kwalifikacji, a także coraz częściej kompetencji stanowią centrum zainteresowań wielu badaczy.

W szkole zawodowej mamy do czynienia zarówno z grupą nauczycieli realizujących treści programu kształcenia ogólnokształcącego, jak i nauczycielami teoretycznego oraz praktycznego kształcenia zawodowego. W dobrze zorganizowanej szkole może być zatrudniony również doradca zawodowy, pedagog lub psycholog szkolny, a niekiedy również opiekun praktyk zawodowych⁹. Oczywiście jest, że wszyscy oni powinni czuć się odpowiedzialni za jakość przygotowania swoich podopiecznych, przy czym nauczyciele teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego nie tylko za jakość przygotowania ogólnego, ale także przygotowania zawodowego. Owo przygotowanie zawodowe uczącego się we współczesnej szkole zawodowej (niezależnie od jej rodzaju – technikum czy szkoła branżowa) sprowadza się nie tylko do wyposażenia go w odpowiedni zasób wiedzy i ukształtowania umiejętności przynależnych specyficznie określonego zawodu (tak jak to było dotychczas), ale również (co jest niezwykle ważne i powinno odróżniać je od dotychczasowego) do ukształtowania świadomości, że jako absolwent będzie musiał samodzielnie i satysfakcjonująco radzić sobie w ciągle zmieniającej się – nieprzewidywalnej dziś – sytuacji (używając terminologii Ulricha Becka) – funkcjonując w czasach społecznego ryzyka¹⁰. Bardzo często będzie stawał przed koniecznością samodzielnych wyborów zarówno zawodowych, jak i życiowych. Stąd szkoła zawodowa jako organizacyjna całość, a w niej zarówno nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących, jak i zawodowych muszą w ciągu całego procesu kształcenia tworzyć warunki sprzyjające kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności poszukiwania nowych rozwiązań oraz dokonywaniu osobistych wyborów i brania za nie odpowiedzialności. Szkoła zawodowa musi stać się organizacją oświatową, w której uczący się jest podmiotem uczestniczącym w wielu złożonych procesach przemyślanego działania skierowanego nie tylko na realizację określonych (niekiedy mało przystających do panującej rzeczywistości) treści programów nauczania, ale także w dużym stopniu na to, co będzie ich spotykać po przejściu do świata pracy zawodowej, który z całą pewnością będzie podlegał istotnym przemianom w czasie ich całonocnej aktywności zawodowej. Zatem nauczycieli pracujących nie

⁹ Wspominam o tym między innymi dlatego, żeby podkreślić, że szkoła zawodowa posiada bardziej złożoną strukturę kadry pedagogicznej niż szkoła ogólnokształcąca, a to sprawia, że oczekiwane kompetencje zawodowe poszczególnych grup nauczycieli – poza wieloma wspólnymi dla wszystkich – będą nieco inne.

¹⁰ U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002.

tylko w szkole zawodowej, ale w całym systemie edukacji czeka trudny i długi (lecz nieuchronny i pozbawiony zwłoki) proces dostosowywania się do zmian, które już zaszły, jak również tych, które bardzo dynamicznie będą zachodzić w bliższej i dalszej przyszłości ich zawodowej aktywności pedagogicznej. Muszą przyjąć postawę nauczyciela otwartego, zaangażowanego i krytyczno-kreatywnego. Muszą natychmiast zrezygnować z utrwalania w swoich poczynaniach edukacyjnych modelu, w którym wiedza traktowana jest jako przyrastający zbiór informacji, na rzecz stosowania modelu kształcenia, w którym wiedza definiowana jest jako bogaty zbiór procedur radzenia sobie z rzeczywistością informacyjną i niepewnością¹¹. Aby takie przewartościowanie mogło nastąpić, nauczyciel powinien tak organizować proces nauczania-uczenia się, aby jego zasadniczym celem było rozwijanie zdolności do krytycznego, ale konstruktywnego pojmowania prezentowanej rzeczywistości, w której uczący się będą aktywnymi uczestnikami tego procesu – co więcej, będą mieli odwagę i będą potrafili zadawać pytania, prezentować swój własny pogląd lub opowiadać się po czyjejś stronie, argumentując odmiennność swoich poglądów, postaw, pomysłów, zachowań bądź podejmowanych konkretnych działań.

Niebezzasadne zatem stają się rozważenia, na ile nauczyciele obecnie pracujący w szkołach zawodowych są w stanie zmienić swój – ukształtowany w wyniku dotychczasowej pracy pedagogicznej – model poczynañ dydaktyczno-wychowawczych? **Jakie kompetencje zawodowe powinien posiadać ów nauczyciel? A także, jak powinni być kształceni nauczyciele, którzy będą podejmować swoją pracę w szkole zawodowej?** Wydaje się, że są to pytania kluczowe (aczkolwiek nie jedyne), na które należy udzielić odpowiedzi i podjąć stosowne działania. Tym bardziej że – jak wynika z obserwacji i wyników (nielicznych, aczkolwiek niezwykle potrzebnych) badań naukowych dotyczących nauczycieli szkoły zawodowej – sytuacja kadrowa tych szkół (zwłaszcza dotycząca nauczycieli praktycznego – ale również w dużym stopniu teoretycznego – kształcenia zawodowego) jest bardzo niepokojąca. Duża część nauczycieli pracujących jest w wieku przedemerytalnym albo są to pracujący emeryci. Sytuacja ta została spowodowana głównie zbyt częstymi zmianami wizji dotyczącej kształcenia zawodowego, które (nie zawsze przemyślane i odpowiednio przygotowane) starali się urzeczywistniać autorzy kolejnych reform systemu edukacji zapoczątkowanej pod koniec lat 90. poprzedniego stulecia i kontynuowanych do chwili obecnej. W wyniku tych reform w sposób znaczący zmalała liczba młodzieży uczącej

¹¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn 2000, s. 104.

się w szkołach zawodowych (włącznie z tym, że wiele szkół przestało istnieć), a w konsekwencji również liczba nauczycieli. Likwidacja warsztatów szkolnych działających przy wielu szkołach zawodowych sprawiła, że w zasadzie do minimum zmalała liczba nauczycieli praktycznej nauki zawodu, którzy bądź przeszli na wcześniejsze emerytury, bądź podjęli zatrudnienie w lepiej płatnych sektorach gospodarczych.

Mimo ciąglego podkreślania, że istotnym i niezwykle potrzebnym warunkiem poprawy jakości i struktury kształcenia zawodowego jest przenikające się powiązanie systemu edukacji zawodowej z gospodarką, nadal potrzeba ta w głównej mierze (poza nielicznymi przypadkami w wymiarze lokalnym) pozostaje w stanie „szczytnych marzeń”.

Można przypuszczać, że znaczącej poprawy sytuacji szkolnictwa zawodowego nie będzie również wtedy, gdy wdrożone zostaną rozwiązania zaproponowane w projekcie ustawy reformującej szkolnictwo zawodowe, przewidziane do wdrożenia z początkiem roku szkolnego 2019/2020. W projekcie zapisano kilka zachęt do angażowania się podmiotów gospodarczych we współpracę ze szkołami zawodowymi i wprowadzono projakościowe rozwiązania, dotyczące przede wszystkim obowiązkowych szkoleń branżowych dla kadry dydaktycznej szkół, zwiększenie dofinansowania pracodawcom kosztów kształcenia pracowników młodocianych oraz otwarcie możliwości odbywania stażu uczniowskiego także dla uczniów techników czy zwiększenia samorządom terytorialnym dofinansowania na szkoły kształcące w zawodach, na które jest większe zapotrzebowanie na rynku pracy. Podmioty gospodarcze będą mogły odliczać od dochodu przed opodatkowaniem wartości darowizn na rzecz zawodowych szkół publicznych, głównie (nie starszych niż 12 lat) maszyn i urządzeń przydatnych do kształcenia praktycznego. Jest to jakaś „jaskółka”, chociaż szkoły zawodowe powinny dysponować maszynami czy urządzeniami najnowszej generacji (które dopiero będą wchodzić na rynek, a nie tymi, które są wycofywane). Żeby jednak mogło się tak stać, niezbędne są takie rozwiązania systemowe, które będą się opłacać wszystkim stronom podejmującym współdziałanie z mocy prawa, a nie jedynie dobrej woli. Dobrym rozwiązaniem są zapowiedziane staże, które mogą odbywać uczniowie techników u pracodawców. Można jednak mieć wątpliwości, czy dyrektorzy szkół, którzy mają być odpowiedzialni za ich organizację, będą w stanie znaleźć odpowiednią liczbę dobrze przygotowanych pracodawców, jeśli nie zostaną prawnie włączone w ten proces stosowne organizacje pracodawców.

Na uwagę zasługuje również pomysł wprowadzenia obowiązkowych szkoleń nauczycieli organizowanych u pracodawców ze wskazaniem konkretnych źródeł

(m.in. Krajowego Funduszu Szkoleniowego) finansowania. Można natomiast mieć wątpliwości, czy postulowany wymiar 40 godzin w wymiarze rocznym jest wystarczający, a także czy stworzone zostaną odpowiednie rozwiązania (podmioty, które będą odpowiedzialne za organizację owych szkoleń, oraz przewidziany czas, w którym szkolenia te będą mogły być przeprowadzone) pozwalające osiągać zamierzony cel i możliwe do zaakceptowania przez nauczycieli.

Należy jednak ubolewać, że w projekcie zapowiadanej (kolejnej) reformy szkolnictwa zawodowego nie dostrzeżono potrzeby pilnego rozwiązania problemu kształcenia nauczycieli na potrzeby szkół zawodowych (głównie nauczycieli teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego) – takich nauczycieli, którzy będą wyposażeni zarówno w kompetencje merytoryczne (adekwatne dla branży np. mechanicznej, budowlanej, gastronomicznej itd.), jak również pedagogiczne (w pełnym, a nie jedynie propedeutycznym zakresie).

Kwalifikacje czy kompetencje?

Od nauczycieli XXI wieku będzie się żądać władania zasobem wiedzy: przedmiotowej, pedagogicznej, społecznej i z zakresu kultury; będą oni musieli stać się refleksyjnymi twórcami i profesjonalistami.

Richard J. Arends, 1994

Przytoczone stanowisko R.J. Arendsa dotyczące nowej jakości nauczyciela XXI wieku jest jednym z wielu, które na przełomie wieku XX i XXI prezentowane były zarówno w literaturze i powstających raportach, jak również na licznych konferencjach. Owo ożywienie zainteresowań spowodowane było – jak wcześniej zostało to odnotowane – głównie przemianami ustrojowymi dotyczącymi sfery społecznej, gospodarczej i politycznej. To wówczas, jak to ujmował w swoich pracach Tadeusz Waław Nowacki – doniosłość funkcji nauczyciela polega na tym, że jest on budowniczym przyszłego społeczeństwa. Z jego zabiegów kształtuje się nowe pokolenie, które stanie przy warsztatach pracy i będzie realizowało te wartości i te ideały, które przyswoiła sobie młodzież sercem i rozumem, i które stały się ideałami kierowniczymi w dążeniach, pragnieniach, działaniach budujących przyszłość¹². Podkreślano, że nauczyciel podejmujący pracę w szkole zawodowej nie tylko powinien być dobrze przygotowany do realizacji powierzonych sobie zadań, ale powinien mieć świadomość, że to on kształtuje

¹² Por. T.W. Nowacki, *O kwalifikacjach prawie wszystko*, ODN, Warszawa 1999.

w uczących się właściwą postawę, którą powinni wykazywać wobec wykonywanych zadań zawodowych. Przypominano, że do bycia dobrym nauczycielem – w tym w sposób szczególnie nauczycielem kształcenia zawodowego – nie wystarczają jedynie formalne kwalifikacje. Kwalifikacje, które w opiniach wielu autorów mają głównie wymiar formalny, sprowadzający się do ukończenia określonego rodzaju szkoły, zdobycia zawodu, dyplomu, certyfikatu, uprawnień itp. Stąd mówi się, że wykwalifikowany pracownik to taki, który ma odpowiednie wykształcenie, określoną wiedzę i praktykę w danej dziedzinie, a także uprawnienia do wykonywania konkretnego zawodu bądź konkretnych zbiorów czynności. W przypadku nauczyciela Ustawa o systemie oświaty i stosowne rozporządzenia ministra Edukacji Narodowej określają, jakie kwalifikacje powinien on mieć do pracy w określanych typach szkół i placówkach oświatowych. Mówiąc o kwalifikacjach nauczycielskich, ma się na myśli określone cechy osobowościowe oraz pewien zasób wiedzy i umiejętności nabytych w toku studiów – zwłaszcza studiów na kierunkach nauczycielskich – które są wymagane do tego, żeby rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela. Często mówi się, że strukturę kwalifikacji zawodowych nauczyciela tworzą trzy podzbiory: 1) wiedza ogólna i zawodowa; 2) umiejętności wykonywania określonych czynności praktycznych; 3) właściwe dla danej specjalności dyspozycje osobowościowe, rozumiane jako zespół cech psychofizycznych stanowiących o predyspozycjach do wykonywania określonych zadań¹³. W rzeczywistości kwalifikacje zawodowe nauczyciela bardzo często określa się mianem kwalifikacji pedagogicznych, które Tadeusz Lewowicki ujmuje w kategoriach kompetencji, proponując utworzenie modelu kompetencji zawodowych nauczyciela¹⁴. Takie pojmowanie kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela jest zgodne z opiniami wielu autorów (w tym między innymi Stefana M. Kwiatkowskiego, Ryszarda Gerlacha, Zygmunta Wiatrowskiego, Zdzisława Wołka, Henryka Bednarczyka, Franciszka Szloska, Urszuli Jeruszki, a także Czesława Plewki i wielu innych), którzy twierdzą, że nauczyciel współczesnej szkoły powinien charakteryzować się nie tylko określoną wiedzą i umiejętnościami, ale także odpowiednimi kompetencjami osobowościowymi i zawodowymi, które winny być kształtowane zarówno podczas całego procesu kształcenia zawodowego nauczyciela, jak również w całym okresie jego aktywności zawodowej.

¹³ M. Sikorski, *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczycieli*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, WSP TWP, Warszawa 2008, s. 53.

¹⁴ T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] J.M. Ochmański (red.), *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, UMCS, Lublin 1993, s. 17–18.

Problem kompetencji nauczyciela (jakkolwiek samo pojęcie „kompetencje” nie było terminem nowym) stał się przedmiotem wielu opracowań czołowych pedagogów, którzy nawiązując do ogólnie rozumianej istoty terminu „kompetencje”, starali się zaadaptować go do rozważań nad antycypowanym modelem współczesnego nauczyciela pracującego w obecnej i przyszłej rzeczywistości.

Termin „kompetencje” był i nadal jest analizowany na gruncie różnych nauk, jak m.in. psychologia, pedagogika, teoria zarządzania i kierowania, prakseologia itp. Dlatego między innymi w zależności od dyscypliny oraz przyjętej perspektywy nadaje się mu różne znaczenia. Nawet w ujęciu leksykalnym spotykamy różne definicje tego terminu, np.: „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności”¹⁵; „formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy, pełnomocnictwo”¹⁶; „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia”¹⁷. W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* czytamy, że „Kompetencja, jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres pojęciowy [...] Zaznaczają się dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencje można pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia [...] Drugie ujęcie obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jawi się ona jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie kontekstu działania”¹⁸. Podobnie w literaturze charakterystycznej dla różnych dyscyplin naukowych spotykamy różne definicje terminu „kompetencje”. Według Guy Le Boterfa (profesora Uniwersytetu Scherbrooke, specjalisty w zakresie inżynierii zasobów ludzkich, kształcenia zawodowego i menedżeryzmu) kompetencje to triada wiedzy, umiejętności i postaw, które ujawniają się w działaniu¹⁹. Również Martin Volcke z Uniwersytetu w Gandawie przez kompetencję rozumie spójną i złożoną całość wiedzy, umiejętności i postaw, które jego zdaniem są rozwijane przez wykonywanie konkretnych działań w złożonych, a często również unikalnych sytuacjach zawodowych²⁰.

¹⁵ *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1981, s. 234.

¹⁶ B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego*, Langenscheidt, Warszawa 2007, t. 1, s. 650.

¹⁷ *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, J. Bralczyk (red.), PWN, Warszawa 2005, s. 308.

¹⁸ Por. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2012.

¹⁹ G. Le Boterf, *Construire les competences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Paris 2000, p. 36.

²⁰ M. Yalée, za: W. Rabczuk, *O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów)*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje...*, s. 31.

Także Philippe Perrenoud, szwajcarski pedagog, profesor Uniwersytetu Genewskiego – w podobny sposób definiuje kompetencje, traktując je jako umiejętności oparte na wiedzy, którą dysponuje się we właściwym momencie adekwatnym do określonej sytuacji²¹.

Sporo miejsca w swoich badaniach dotyczących nie tylko dookreślenia, czym są kompetencje (w tym kompetencje zawodowe), ale również doszukania się odpowiednich kategorii owych kompetencji poświęcił S.M. Kwiatkowski²². Autor ten podkreśla, że kompetencje (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne postrzegane jako zdolności do projektowania i kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym i zawodowym²³) są efektem całonizowego uczenia się zarówno w instytucjach szkolnych, jak również pozaszkolnych (edukacja nieformalna), a także podziału pracy zawodowej i relacji z innymi ludźmi²⁴. Oznacza to, że kompetencje zawodowe, które niezbędne są do realizacji zadań zawodowych mające charakter – jak to określa S.M. Kwiatkowski – obszarowy (branżowy), są sumą kompetencji nabytych (początkowo w edukacji formalnej, a w późniejszym okresie edukacji pozaformalnej i nieformalnej) w toku szeroko rozumianego procesu uczenia się²⁵.

Kompetencje (w tym zwłaszcza kompetencje kluczowe) stały się przedmiotem zainteresowań wielu instytucji europejskich, a także Międzynarodowego Stowarzyszenia ds. oceny Osiągnięć Szkolnych (IEA) i Organizacji Współpracy Gospodarczej Rozwoju (OECD). Rada Europy zaproponowała, żeby pojęcie kompetencji interpretować „jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności czy sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu”²⁶.

Obecnie kompetencje są najczęściej – jak podkreśla Józefa Bałachowicz – rozumiane jako „zasoby kulturowe jednostki, jej strategię indywidualnego

²¹ Ph. Perrenoud, *Construire des competences des l'école*, ESF (3e ed.), Paris 2000, p. 7 i 70.

²² Zob. S.M. Kwiatkowski, *Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników*, [w:] S. Borkowska (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPISS, Warszawa 2004; Idem, *Od kompetencji do zintegrowanego systemu kwalifikacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 25–33; Idem, *Kompetencje przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, FRSE, Warszawa 2018, s. 14–29.

²³ Por. S. Sławiński (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących Krajowego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013, s. 50–54.

²⁴ Zob. S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje...*, s. 16.

²⁵ Ibidem, s. 26.

²⁶ *Key Competences. A developing concept in general compulsory education* (Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego), Bruksela/Warszawa: Europejskie Biuro Eurydice/Fundacja rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice 2002.

i społecznego działania, stosunek do wartości, umiejętność ciągłego uczenia się, które determinują jej szanse i aktywne postawy w grze społecznej²⁷.

Z analizy przytoczonych definicji wynika, że kompetencje to dynamiczne struktury zmieniające się wraz z szeroko rozumianym życiowym i zawodowym doświadczeniem człowieka. Oznacza to, że nie można uznać, że dana jednostka raz na zawsze posiada określoną kompetencję, w przeciwieństwie do kwalifikacji, które każdorazowo nabywa się w toku edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej po zdaniu odpowiednich egzaminów kwalifikacyjnych.

Kompetencje nauczyciela współczesnej szkoły

Przystępując do rozważań dotyczących kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel współczesnej szkoły, trzeba na wstępie podkreślić, że podobnie jak w przypadku definicji terminu „kompetencje”, tak również w odniesieniu do ich klasyfikacji (w tym kompetencji zawodowych) brak jest jednomyślności. Wielu badaczy podkreśla, że mówiąc o kompetencjach nauczycieli trzeba dostrzegać różnice między zawodem nauczyciela a innymi zawodami. S.M. Kwiatkowski różnice te dostrzega głównie w postawach, które powinny być rozpatrywane jako element cech psychofizycznych. Jego zdaniem głównie cechy osobowości spośród wszystkich cech psychofizycznych (a więc sprawności sensomotorycznych, zdolności do czegoś i cech osobowości) wyróżniają nauczyciela jako przedstawiciela specyficznej grupy zawodowej. Twierdzi on, że obok „preferowanych przez ogół pracodawców takich cech, jak na przykład gotowości do ciągłego uczenia się, dla nauczycieli istotne są właściwości, które pozwalają mówić o tym zawodzie również w kategoriach powołania i posłannictwa (misji) oraz ponadprzeciętnego zamiłowania (pasji)”²⁸. Stąd cechy te za sprawą realizacji zadań zawodowych postrzega jako niezwykle pożądane.

Postrzegając kompetencje nauczycieli z perspektywy specyfiki ich zawodu (pracy) najczęściej spotkać można podział na:

- 1) **kompetencje merytoryczne** – dotyczące zagadnień związanych z nauczaniem przedmiotem bądź grupą przedmiotów, jak np. nauczyciele

²⁷ Zob. M. Górowska-Fells, B. Płatos, A. Rybińska, *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje...*, s. 92 – za: J. Bałachowicz, *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] I. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Żak, Warszawa 2015.

²⁸ S.M. Kwiatkowski, *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008, s. 28.

teoretycznych przedmiotów zawodowych. Wówczas nauczyciela postrzega się jako eksperta lub przedmiotowego doradcę;

- 2) **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** – to te, które dotyczą warsztatu pracy nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania-uczenia się, organizacji zajęć, zasad nauczania, środków dydaktycznych itp. Nauczyciela sytuuje się wówczas w roli eksperta i doradcy dydaktycznego;
- 3) **kompetencje wychowawcze** – to te, które dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczących się, takich np. jak: umiejętności komunikacyjne, umiejętność nawiązywania kontaktów czy też rozwiązywania problemów. Nauczyciela postrzega się wówczas jako wychowawczego bądź życiowego doradcę²⁹.

Znacznie pełniejszą kwalifikację kompetencji nauczyciela proponuje Wacław Strykowski, wyróżniając:

- 1) **kompetencje merytoryczne** (rzeczowe) to te, które świadczą o tym, że nauczyciel dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Są to te kompetencje, które zdaniem autora nauczyciel nabywa w toku studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie;
- 2) **kompetencje psychologiczno-pedagogiczne** jako rozległy obszar wiedzy i umiejętności psychologicznych i pedagogicznych, pozwalających znaleźć – jak to określa autor – kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych;
- 3) **kompetencje diagnostyczne** (diagnozowania) to te, które świadczą o umiejętności poznawania (czyli diagnozowania), zarówno cech rozwojowych uczących się, jak i cech indywidualnych, takich jak: inteligencja, zainteresowania, poziom aspiracji, motywów np. uczenia się, a także poznanie środowiska społeczno-wychowawczego ucznia itd.;
- 4) **kompetencje planistyczne i projektowe** dotyczą planowania działań, organizowania pracy, motywowania do działania, kontrolowania rezultatów, tworzenia własnych programów nauczania, scenariuszy zajęć, narzędzi diagnostycznych np. służących mierzeniu osiągnięć uczących się czy planowaniu własnego rozwoju zawodowego;
- 5) **kompetencje komunikacyjne** to przede wszystkim te, które służą dobremu porozumiewaniu się nauczyciela z uczącymi się, a także z jego

²⁹ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, ARKA, Poznań 2001, s. 175.

rówieśnikami, rodzicami czy opiekunami oraz innymi nauczycielami w szkole bądź placówce oświatowej;

- 6) **kompetencje medialne** to układ celowo dobranych procedur postępowania, sposób i metod działania, a także wykorzystania źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych, służących zarówno uczącym się, jak i nauczycielowi;
- 7) **kompetencje kontrolne i ewaluacyjne** to te, które są niezbędne do kontrolowania i oceniania postępów uczącego się, a dokładniej dotyczące doboru narzędzi ewaluacji, wytwarzania narzędzi diagnozy, stosowania narzędzi pomiaru osiągnięć uczącego się oraz interpretacji uzyskanych wyników, wykorzystania wyników ewaluacji, prezentowania wyników ewaluacji czy rozpoznawania nieetycznych, niewłaściwych metod postępowania;
- 8) **kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych**, umożliwiające dobór najlepszych podręczników do realizacji podstaw programowych, a także wykorzystywania np. programów autorskich;
- 9) **kompetencje autoedukacyjne**, służące własnemu doskonaleniu, kierowaniu własnym rozwojem zawodowym, podejmowaniu działań innowacyjnych, poszukiwaniu nowych wyzwań do pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej³⁰.

Inną klasyfikację kompetencji nauczyciela współczesnej szkoły proponuje Stanisław Dylak, który powołując się na bogatą literaturę obcojęzyczną wyodrębnia następujące trzy grupy kompetencji:

- 1) **kompetencje bazowe** jako te, które umożliwiają porozumienie się nauczyciela ze swoimi podopiecznymi (uczniami, słuchaczami) oraz współpracownikami;
- 2) **kompetencje konieczne** to te, bez których nauczyciel nie mógłby skutecznie wypełniać zadań zawodowych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne, dzięki którym nauczyciel w sposób właściwy urzeczywistnia listę swoich zadań edukacyjnych;
- 3) **kompetencje pożądane** to te, które są w zasadzie niezbędne w zawodzie, ale które mogą być wysoce pomocne w realizacji zadań zawodowych

³⁰ Por. W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” nr 27/28, Poznań 2005.

nauczyciela. Należą do nich np. zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym itp.³¹.

Z zagadnieniami dotyczącymi rodzaju kompetencji nauczycieli współczesnej szkoły wiąże się także rozważania Roberta Kwaśnicy, który w pierwszej kolejności skupia swoją uwagę na **kompetencjach praktyczno-moralnych** (tzn. interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych), które w jego opinii stanowią o swoistości tego zawodu. Dopiero w drugiej kolejności należy koncentrować się na **kompetencjach technicznych** (normatywnych, metodycznych i realizacyjnych)³². Natomiast T. Lewowicki, prowadząc rozważania dotyczące nauczyciela współczesnej szkoły, proponuje utworzenie następujących obszarów kompetencji zawodowych:

- 1) **obszar kompetencji osobowościowych**, w którego składzie powinny znaleźć się m.in.: wrażliwość, otwartość na problemy jednostek i na problemy społeczne, nastawienie na porozumiewanie się z innymi ludźmi, samokrytycyzm i nastawienie na własny rozwój, samoedukacja, uznanie praw innych ludzi, szacunek dla podmiotowości innych i świadomość własnej podmiotowości;
- 2) **obszar kompetencji psychologicznych**, gdzie obok wiedzy o prawidłowościach rozwoju dzieci i młodzieży, wiedzy o osobowości, znaleźć się powinny umiejętności diagnozowania, prowadzenia negocjacji, rozwiązywania konfliktów itp.;
- 3) **obszar kompetencji ogólnopedagogicznych i metodycznych**, w którym obok wiedzy ogólnopedagogicznej powinny znaleźć się m.in.: umiejętność stawiania pytań o istotę zachowań wychowanków i przyczyny uwarunkowania tych zachowań, umiejętność ewaluacji zadań, treści, metod, środków i form działań edukacyjnych, umiejętność tworzenia „mikrosystemów” kształcenia i wychowania, poznania uczniów i ich środowiska;
- 4) **obszar kompetencji dotyczący odporności na sytuację społeczną, konflikty i problemy**³³.

Jeszcze inny katalog kompetencji proponuje Kazimierz Denek, który w swoich rozważaniach rozpatruje kwalifikacje pedagogiczne nauczycieli w kategoriach standardów kompetencji. Oto ten katalog:

³¹ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1993, s. 38–39.

³² Por. R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli rozwoju*, Wrocławskie Ofic. Naucz., Wrocław 1994, s. 10.

³³ Por. T. Lewowicki, *Dylematy aksjologii...*, s. 17–18.

- 1) **kompetencje pragmatyczne** to te, które powinny wyrażać się w skutecznym planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesu edukacyjnego;
- 2) **kompetencje komunikacyjne** wyrażają się skutecznością porozumiewania się w sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych;
- 3) **kompetencje współdziałania** wyrażają się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- 4) **kompetencje kreatywne** wyrażają się innowacyjnością i niestandardowych działań;
- 5) **kompetencje informatyczno-medialne** to te, które wyrażają się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji i komunikacji;
- 6) **kompetencje moralne** wyrażają się w umiejętnościach do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, a także własne powinności etyczne wobec podmiotów uczących się i pragnie sprostać ich wymaganiom w praktyce edukacyjnej³⁴.

Kolejnym przykładem grupowania i klasyfikowania kompetencji nauczyciela jest propozycja Hanny Hamer, która wyróżniła trzy podstawowe grupy. Oto one:

- 1) **kompetencje specjalistyczne**, wyrażają się w wiedzy teoretycznej dotyczącej procesów dydaktyczno-wychowawczych, umiejętności korzystania z fachowej literatury, umiejętności doboru odpowiednich form doskonalenia zawodowego, umiejętności korzystania z własnego doświadczenia;
- 2) **kompetencje dydaktyczne** wyrażają się w umiejętności planowania zajęć, umiejętności kierowania uczącymi się, zachęcaniem do aktywności, umiejętności kontaktowania się z rodzicami, umiejętności sięgania do pomoce audiowizualne;
- 3) **kompetencje psychologiczne** (psychologiczno-społeczne) wyrażają się w umiejętności pozytywnego nastawienia się do ludzi, postępowania z ludźmi, komunikowania się z drugą osobą, umiejętnościach interpretacyjno-komunikacyjnych, umiejętnościach terapeutycznych i aksjologicznych, a także umiejętnościach emocjonalnych związanych z kontrolowaniem własnych emocji oraz stresu i dopasowania własnego stylu pracy do stopnia dojrzałości podopiecznych³⁵.

Jan Prucha do profesjonalnych kompetencji nauczyciela zalicza:

³⁴ Zob. K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 150, oraz Idem, *O nowy kształt edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 214–217.

³⁵ H. Hamer, *Klucz do efektywnego nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994, s. 25–26.

- „1) **kompetencje specjalistyczne** (przedmiotowe) wyrażające się fachowością w nauczanej dyscyplinie, wiedzą, umiejętnościami, znajomością (teorii i praktyki) danej dyscypliny;
- 2) **kompetencje psychodydaktyczne** zawierające się w umiejętności wytworzenia odpowiednich warunków do uczenia się, doboru celów treści, metod i form nauczania, jego tempa, indywidualizacji celów, zakresu metod i form kontroli i oceny efektów kształcenia;
- 3) **kompetencje komunikacyjne** wyrażające się w umiejętności porozumiewania się i uwzględnienia potrzeb, oczekiwań, możliwości, propozycji uczniów, studentów, przełożonych i innych osób mających wpływ na proces kształcenia;
- 4) **kompetencje organizacyjne i kierownicze** wyrażające się w umiejętności planowania, projektowania czynności nauczających i uczących się, utrzymywania ładu i procedur, wprowadzania zmian, utrzymywania kierunku wybranych działań i odpowiedniego tempa ich realizacji;
- 5) **kompetencje diagnostyczne i interwencyjne** zawierające się w umiejętności rozpoznawania, jak uczeń myśli, czuje, odbiera i przetwarza przekazywane mu informacje, jakie są jego możliwości edukacyjne, specyficzne zdolności, talenty, jakie ma trudności i problemy, czym są owe uwarunkowania, jak można mu pomóc;
- 6) **kompetencje poradnicze i doradcze** zawierające się w umiejętnościach terapeutycznych związanych z poszczególnymi dysfunkcjami edukacyjnymi, np. brakiem motywacji do nauki, zaburzeniami percepcji i myślenia, dysleksją, dysgrafią, brakiem umiejętności uczenia się, nieznajomością technik pracy umysłowej;
- 7) **kompetencje związane z refleksją nad własną działalnością** zawierające się w umiejętności analizy własnego postępowania, jego motywacji, kierunków zakresu i form działania, zakresu i metod samooceny, planów zawodowych itp.”³⁶.

W nurt trwających dyskusji dotyczących kompetencji nauczycieli współczesnej szkoły włączyła się również Komisja Europejska, która przedstawiła pakiet kompetencji wymaganych od europejskiego nauczyciela. Oto ten pakiet:

„1. **Kompetencje związane z procesem uczenia się/nauczania:**

- 1.1. Umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie

³⁶ J. Pruch, *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, Gdańsk 2006, t. 2, s. 307.

- 1.2. Umiejętność stwarzania dogodnych warunków do uczenia się, tzn. nauczyciel:
 - ma być organizatorem procesu uczenia się
 - ma uczynić ze swoich uczniów badaczy
 - tworzy programy nauczania, stale się szkoli i doskonali, usprawnia swoją pracę
 - działa w różnego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach
 - jest animatorem życia społeczno-kulturowego w regionie
- 1.3. Umiejętność włączania technologii informacyjno-komunikacyjnych do codziennego funkcjonowania uczniów
- 1.4. Umiejętność pracy w różnych zespołach (*team work*)
- 1.5. Umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania
- 1.6. Umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami
- 1.7. Umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów
- 1.8. Umiejętność stałego poszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności

2. Kompetencje związane z kształtowaniem postaw uczniowskich

- 2.1. Umiejętność wykształcenia u uczniów postawy obywatelskiej i społecznej
- 2.2. Umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji u uczniów, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy, co obejmuje:
 - motywację do nauki, nie tylko formalnej objętej obowiązkiem szkolnym
 - uczenie uczenia się
 - krytyczne przetwarzanie informacji
 - posługiwanie się komputerem i korzystania z wszelkich urządzeń cyfrowych
 - twórczość i innowacyjność
 - rozwiązywanie problemów
 - przedsiębiorczość
 - współpracę z innymi
 - łatwość w komunikacji z innymi
 - umiejętność poruszania się w kulturze wizualnej

2.3. Umiejętność wtopienia wymienionych wyżej kompetencji ponadprzedmiotowych w czasie nauczania/uczenia się określonego przedmiotu³⁷.

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że nie jest to pełen zbiór katalogów dotyczących kompetencji nauczyciela, które można spotkać zarówno w krajowej, jak i obcojęzycznej literaturze. Zostały tu przywołane tylko te, które w opinii autora tego artykułu ukazują wielorakie podejście do ukazania sposobu klasyfikowania nauczycielskich kompetencji.

Kompetencje nauczyciela kształcenia zawodowego we współczesnej szkole zawodowej

Mówiąc o nauczycielu kształcenia zawodowego mam na myśli nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i kształcenia praktycznego (praktycznej nauki zawodu), a także instruktorów praktycznej nauki zawodu. Nie jest to (z różnych względów) duża grupa nauczycieli, ale jakże ważna w kształceniu zawodowym uczącej się młodzieży i dorosłych. Może dlatego w przeciwieństwie do dużego zainteresowania, jakie obserwuje się w odniesieniu do kompetencji nauczycieli kształcenia ogólnego (różnych typów szkół) zainteresowanie kompetencjami nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu jest znacznie mniejsze. Zaledwie niewielu autorów podejmuje badania dotyczące kompetencji zawodowych tej grupy nauczycieli. Może to wynikać z tego, że w pewnych obszarach kompetencje nauczycieli kształcenia zawodowego są tożsame z kompetencjami nauczycieli kształcenia ogólnego. **Trzeba jednak wyraźnie podkreślić, że ze względu na cele i zadania, jakie przypisuje się nauczycielom kształcenia zawodowego, istnieje uzasadniona podstawa – a nawet konieczność – do wyodrębnienia dla tej grupy nauczycieli kompetencji specyficznych, które będą powiązane z pozostałymi kompetencjami.**

S.M. Kwiatkowski, który od wielu lat podejmuje rozważania dotyczące kompetencji zawodowych (w tym również kompetencji nauczycieli) twierdzi, że aczkolwiek w procesie pracy kompetencje ogólne są fundamentem kompetencji zawodowych, to kompetencje zawodowe w odróżnieniu od większości kompetencji ogólnych stanowią określoną wartość rynkową³⁸. Uznając, że nauczyciele

³⁷ M. Sielatyński, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn CODN, Warszawa 2005, nr 3, s. 6.

³⁸ S.M. Kwiatkowski, *Kompetencje przyszłości...*, s. 17–18.

kształcenia zawodowego pracujący w szkołach zawodowych (technikach i szkołach branżowych) przygotowują uczących się do podjęcia pracy zawodowej w warunkach dużej konkurencyjności i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, to w sposób zupełnie naturalny obok kompetencji ogólnych muszą posiadać także kompetencje zawodowe, które wzajemnie z ogólnymi się przenikają i warunkują. Można więc za S.M. Kwiatkowskim powiedzieć, że: „kompetencje ogólne warunkują rzeczywisty rozwój kompetencji zawodowych i mimo że nie są związane bezpośrednio z wymaganiami współczesnego rynku pracy, w sposób pośredni decydują o jakości kompetencji zawodowych, nawet tych najbardziej ukierunkowanych na potrzeby rynku”³⁹.

Przyjmując ową tezę S.M. Kwiatkowskiego można dojść do wniosku, że kompetencje ogólne mają charakter ponadzawodowy – co oznacza, że dotyczą wszystkich zawodów (również nauczycieli kształcenia zawodowego) występujących w realnym „świecie” pracy. Jeśli przyjmiemy takie stanowisko, to można za owym autorem uznać, że podstawowymi komponentami kompetencji ogólnych nauczyciela kształcenia zawodowego są:

- „a) umiejętność analizy czynników wpływających na zmienność naszego otoczenia – w sferze kultury, nauki i edukacji (orientacja w świecie) – oraz zdolność do projektowania i podejmowania odpowiednich działań;
- b) znajomość nurtów światopoglądowych – będących ich pochodną – systemów wartości oraz postępowanie zgodne z własnym systemem wartości”⁴⁰.

Wśród szczególnie istotnych – z punktu widzenia kształcenia zawodowego – kompetencji ogólnych nauczyciela szkoły zawodowej można, zdaniem Andrzeja Bogaja, zaliczyć te, które „związane są z etosem pracy, a więc z przedsiębiorczością, samodzielnością, odpowiedzialnością, poczuciem własnej wartości, innowacyjnością i decyzyjnością”⁴¹, czy też te, które jeszcze do niedawna były uznawane jako zawodowe bądź wysokospecjalistyczne, takie np. jak kompetencje informacyjne lub językowe. Dlatego biorąc pod uwagę postępującą integrację kompetencji ogólnych i zawodowych można – w ocenie S.M. Kwiatkowskiego – ustalić wspólny rodzaj dla obu rodzajów tych kompetencji obejmujący:

- „– przygotowanie do życia i twórczej pracy w demokratycznym państwie (zaufanie, tolerancja, adaptacja, wspólnotowość, autonomia, aktywność, kreatywność, mobilność, odpowiedzialność);

³⁹ Ibidem, s. 19.

⁴⁰ Ibidem.

⁴¹ A. Bogaj, *Kształcenie ogólne w szkołach zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, IBE, Warszawa 1998, s. 102–107.

- ukształtowanie elastycznie rozumianych umiejętności ogólnozawodowych (wspólnych dla grup zawodów) ułatwiających zmianę pracy;
- zdobywanie i przekształcanie umiejętności specjalistycznych (zgodnie ze zmianami technologicznymi);
- wykorzystanie umiejętności interpersonalnych w procesie komunikowania się;
- wyszukiwanie, gromadzenie, przetwarzanie i ochrona danych;
- wspieranie postaw sprzyjających ciągłemu uczeniu się⁴².

Trzeba wyraźnie podkreślić, że przytoczone tu propozycje S.M. Kwiatkowskiego odnoszą się głównie do kompetencji ogólnych i zawodowych postrzeganych z perspektywy potrzeb kształcenia zawodowego (w tym także absolwenta tego rodzaju edukacji), ale można je niemal wprost odnieść do nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu (także instruktorów), bowiem to oni w szkole zawodowej są w głównej mierze odpowiedzialni za to, jakie kompetencje nabędą w toku nauki szkolnej ich podopieczni.

Warto również podkreślić, że wszystkie wyróżnione tu zbiory kompetencji można poddawać dalszym uszczegółowieniom. Można także – co wyraźnie podkreśla w swoich rozważaniach S.M. Kwiatkowski – doszukiwać się związków między ich konstytutywnymi elementami, takimi jak: wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne, bowiem ma to istotne znaczenie z edukacyjnego punktu widzenia.

Nieco inny pogląd na kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych przedstawiła Wioletta Brzychcy, która – opierając się na podziale kompetencji zaproponowanych przez Grzegorza Filipowicza⁴³ – wyróżniła:

- 1) **kompetencje bazowe** (stanowiące bazę dla innych kompetencji), umieszczając w nich:
 - kompetencje poznawcze objawiające się w ciągłej gotowości nauczyciela do uczenia się, przyjmowania odpowiedzialności za własny rozwój, otwartości, elastyczności i szerokim spojrzeniu na świat, umożliwiając tym samym wyjście poza schematyczne przekazywanie wiedzy, a także umiejętnością rozwiązywania problemów,
 - kompetencje społeczne objawiające się w umiejętności pracy z ludźmi (uczącymi się) i dla ludzi, umiejętności współdziałania z innymi

⁴² S.M. Kwiatkowski, *Współczesne cele kształcenia zawodowego*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce*, IPISS, Warszawa 2012, s. 41.

⁴³ Zob. G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004, s. 36–37.

- osobami i instytucjami, przystępności przekazywania spójnej wiedzy, umiejętności odbioru komunikatów od uczących się, umiejętności kierowania pracą uczących się oraz motywowanie do bycia aktywnym,
- kompetencje osobiste zawierające się w zaangażowaniu, sumienności, umiejętności podejmowania decyzji, dostrzeganiu i wykorzystywaniu możliwości, jakie posiadają uczący się, radzeniu sobie w sytuacjach stresowych;

2) **kompetencje wykonawcze**, do których zaliczył:

- kompetencje biznesowe, które odnoszą się do specyfiki podejmowanych działań w organizacji, takich jak znajomość technik sprzedaży, dobór odpowiednich technik działania, znajomość branży i orientowaniu się w zjawiskach i zależnościach, jakie zachodzą w realnych sytuacjach, ciągłej obserwacji i analizy wyników pracy członków zespołu,
- kompetencje finansowe, które wiążą się z aktywnością. Należą do nich wiedza zawodowa z zakresu nauczanego przedmiotu i jej zastosowanie w praktyce, wiedza o nauczaniu-uczeniu się (dotyczy technologii, także procesu uczenia się), odpowiednie nastawienie do wykonywanej pracy i umiejętności pracy z klientem,
- kompetencje menedżerskie, w których znaczącą rolę przypisuje się przywództwu w planowaniu, organizowaniu i prowadzeniu zajęć, a w konsekwencji przygotowanie uczących się do prawidłowego funkcjonowania w środowisku organizacji⁴⁴.

Sądzę, że nie jest to wykaz kompetencji adekwatny do zadań, które realizuje nauczyciel teoretycznych przedmiotów zawodowych, jak również nauczyciel praktycznej nauki zawodu, aczkolwiek można w pewnym stopniu zgodzić się z autorem tego wykazu, który twierdzi, że nauczyciel kształcenia zawodowego poza kompetencjami właściwymi dla nauczyciela oraz teoretyczną wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu powinien posiadać także kompetencje porównywalne z kompetencjami osoby zatrudnionej w zakładzie⁴⁵, w którym profil i charakter pracy w pewnym stopniu jest zgodny z tym, co stanowiło przedmiot kształcenia się ucznia w szkole zawodowej.

Niezależnie jednak od tego, czy kompetencje nauczyciela kształcenia zawodowego postrzegać będziemy w taki sposób, jak to proponuje S.M. Kwiatkowski,

⁴⁴ Por. W. Brzychcy, *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 182–192.

⁴⁵ *Ibidem*, s. 182.

czy tak jak proponuje to W. Brzychcy, czy może pokusimy się o utworzenie własnego katalogu bądź wyszukanie w literaturze nowej propozycji, to należy uznać, że praca nauczyciela kształcenia zawodowego i wymagane od niego kompetencje oparte są na następujących filarach:

- 1) wiedzy zawodowej dotyczącej nauczanych przedmiotów,
- 2) wiedzy psychologiczno-pedagogicznej oraz wiedzy z zakresu dydaktyki i metodyki nauczanego/nauczanych przedmiotów,
- 3) umiejętności niezbędnych do kompleksowej realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych,
- 4) umiejętności przewidywania skutków podejmowanych działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, a także wprowadzania niezbędnych korekt,
- 5) umiejętności całościowego uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem najnowszych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji oraz materiałów,
- 6) kompetencjach społecznych, w tym: otwartości, wrażliwości estetycznej, empatii, refleksyjności, postawy prospołecznej, odpowiedzialności, troski o dobro uczących się, budowania relacji opartych na zaufaniu, wzajemnym szacunku, a także zaangażowania się we współpracę z innymi w szkole i poza nią, oraz troski na rzecz własnej profesji, wytrwałości, odporności, optymizmu, krytyczności myślenia oraz świadomości swoich mocnych i słabych stron.

Można zatem uznać, że kompetentny nauczyciel kształcenia zawodowego to ten, który:

- 1) **wie, jak należy realizować powierzone sobie zadania**, żeby przygotować swoich podopiecznych do takiej aktywności zawodowej, która w warunkach nieustannej zmiany pozwoli im osiągać zarówno satysfakcję, jak i społeczne uznanie,
- 2) **chce i potrafi tak planować i organizować zarówno własną pracę, jak i pracę swoich podopiecznych**, żeby osiągać zamierzone cele edukacyjne i wyposażyć swoich podopiecznych (uczących się) w odpowiednie umiejętności i kompetencje zawodowe,
- 3) **stosuje takie formy i metody pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej, oraz wykorzystuje takie środki**, które nie tylko służą uczącym się w procesie nabywania określonej wiedzy i kształtowaniu umiejętności oraz postaw, ale także będą potrafili wykorzystać ową wiedzę

i umiejętności w nowych sytuacjach zawodowych, pozyskując tym samym nowe zasoby wiedzy oraz kształtując nowe umiejętności,

- 4) **traktując swoich podopiecznych w sposób podmiotowy** jest dla nich przewodnikiem i doradcą w procesie uczenia się, a swoją wiedzą, postawą i zaangażowaniem jest uznawany przez nich jako autorytet godny naśladowania,
- 5) **nieustannie doskonalili się** w trosce o własny rozwój zawodowy oraz podwyższanie jakości swojej pracy pedagogicznej.

Podsumowanie

W obecnie niezwykle zróżnicowanej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, w której mamy do czynienia z niespotykaną wcześniej mobilnością zawodową, eksplozją informacji, rozwojem technologii informacyjno-komunikacyjnych, wzrostem aspiracji społeczeństwa i niekwestionowanym postępem naukowo-technicznym i technologicznym, na nowo rośnie zainteresowanie szkołą zawodową, a w niej w sposób naturalny nauczycielem kształcenia zawodowego. Potrzebny jest nauczyciel, który nie tylko posiada formalne kwalifikacje do pracy w szkole zawodowej, ale (a może przede wszystkim) dysponuje odpowiednim zestawem kompetencji, które w trakcie pracy zawodowej będzie permanentnie pomnażał. Tymczasem w dużej części szkół zawodowych odczuwa się nie tylko duży niedobór nauczycieli o takich kompetencjach, które pozwolą im kształcić na potrzeby zawodowej przyszłości, ale w ogóle nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu. Stan ten jest w głównej mierze „pokłosiem” nieodpowiedniej polityki państwa dotyczącej edukacji zawodowej, jaka ma miejsce w okresie po 1989 roku.

Naturalnym pytaniem, jakie jawi się w takiej sytuacji, jest pytanie o to, co należy uczynić, żeby sytuację tę zmienić, żeby do szkół zawodowych mogli trafić nauczyciele kształcenia zawodowego o odpowiednich kwalifikacjach i niezbędnych kompetencjach.

Śmiem sądzić, że należy rozwiązać dwa, bardzo istotne problemy. Jednym z nich jest niewątpliwie problem kształcenia nauczycieli na potrzeby tego typu szkół. Uważam, że nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole zawodowej powinien kończyć studia inżynierskie stosownej branży (mechanicznej, budowlanej, elektrycznej czy elektronicznej, itp.) z odbytej dobrej praktyki zawodowej, a także uzupełnione o studia magisterskie, na których uzyska dobre kwalifikacje pedagogiczne (powinny być to odpowiednie studia o specjalności nauczycielskiej).

Drugim – bez wątpienia – jest problem odpowiedniego uposażenia nauczyciela kształcenia zawodowego, które będzie konkurencyjne wobec tego, jakie może uzyskiwać pracując w sektorach gospodarczych bądź usługowych.

W najbliższej przyszłości, kiedy będą podejmowane i urzeczywistniane kolejne próby unowocześniania systemu kształcenia zawodowego (a w nim tych wszystkich aspektów, które dotyczyć będą nauczyciela szkoły zawodowej) okaże się, czy te dwa istotne problemy zostaną rozwiązane, czy nadal będzie po starciu, i będziemy ubolewać nad złym losem zarówno szkoły zawodowej, jak również jej nauczycieli?

Bibliografia

- Barnett R., *The Limits of Competence: Higher Education*, Society for Research in Higher Education and Open University, Press 1994.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Scholar, Warszawa 2002.
- Bałachowicz J., *Edukacja dziecka w okresie przemian kulturowych*, [w:] I. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Żak, Warszawa 2015.
- Bogaj A., *Kształcenie ogólne w szkołach zawodowych*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Nowe uwarunkowania edukacji szkolnej*, IBE, Warszawa 1998.
- Brzychcy W., *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*, [w:] E. Przygońska (red.), *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Poszukiwania dróg przemian świadomości nauczycieli (w zakresie reformowania edukacji)*, „Studia Pedagogiczne” 2010, t. LXIII.
- Dąbrowska E.T., *Nauczyciel jaki jest?*, TWP WSP, Warszawa 1999.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Dunaj B., *Współczesny słownik języka polskiego*, Langenscheidt, Warszawa 2007.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, UAM, Poznań 1993.
- Elliot J., *School effectiveness research and its critics: Alternative visions of schooling*, “Cambridge Journal of Education” 1996, no. 2.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004.
- Górowska-Fells M., Płatos B., Rybińska A., *Kompetencje kluczowe uczniów w międzynarodowych raportach i badaniach*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, FRSE, Warszawa 2018.
- Hamer H., *Klucz do efektywnego nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Veda, Warszawa 1994.
- Hargreaves A., *Development and desire: A Postmodern Perspective*, [in:] T. Guskey, M. Huberman (eds.), *Professional development in Education: New Paradigms and Practices*, Teachers College Press, New York 1995.
- Key Competences. A developing concept in general compulsory education* (Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego), Bruksela/Warszawa: Europejskie Biuro Eurydice/Fundacja rozwoju Systemu Edukacji, Eurydice 2002.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Żak, Warszawa 2008.

- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, UWM, Olsztyn 2000.
- Kohn M.N., Kottkamp R.B., *The Missing Voice Education*, Albany SUNY 1993.
- Kompetencje przyszłości*, S.M. Kwiatkowski (red.), FRSE, Warszawa 2018.
- Królikowska A., Topij-Stempińska B., *Wizerunek nauczyciela we współczesnym społeczeństwie polskim*, „Edukacja Elementarna” 2014, nr 1.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli rozwoju*, Wrocławska Ofic. Naucz., Wrocław 1994.
- Kwiatkowski S.M., *Kompetencje przyszłości*, [w:] S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości*, FRSE, Warszawa 2018.
- Kwiatkowski S.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Impuls, Kraków 2008.
- Kwiatkowski S.M., *Od kompetencji do zintegrowanego systemu kwalifikacji*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4.
- Kwiatkowski S.M., *Wiedza ukryta – istotny element kwalifikacji i kompetencji pracowników*, [w:] S. Borkowska (red.), *Przyszłość pracy w XXI wieku*, IPiSS, Warszawa 2004.
- Kwiatkowski S.M., *Współczesne cele kształcenia zawodowego*, [w:] U. Jeruszka (red.), *Unowocześnianie metod i form kształcenia zawodowego w Polsce*, IPiSS, Warszawa 2012.
- Le Boterf G., *Construire les competences individuelles et collectives*, Editions d’Organisation, Paris 2000.
- Lewowicki T., *Dylematy aksjologii i teleologii społecznej (i edukacyjnej) a kompetencje zawodowe nauczycieli*, [w:] J.M. Ochmański (red.), *Nowe koncepcje pedagogiczno-psychologicznego kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, UMCS, Lublin 1993.
- Milerski B., B. Śliwerski (red.), *Leksykon pedagogiki*, PWN, Warszawa 2000.
- Nowacki T.W., *O kwalifikacjach prawie wszystko*, ODN, Warszawa 1999.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1996.
- Perrenoud Ph., *Construire des competences des l’ecole*, ESF (3e ed.), Paris 2000.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Żak, Warszawa 2012.
- Pruch J., *Pedeutologia*, [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, GWP, t. 2, Gdańsk 2006.
- Rabczuk W., *O potrzebie kształtowania kompetencji międzykulturowych (nauczycieli, uczniów)*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, WSP TWP, Warszawa 2008.
- Sielatyński M., *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, Internetowy Magazyn CODN, Warszawa 2005, nr 3.
- Sikorski M., *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczycieli*, [w:] K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, WSP TWP, Warszawa 2008.
- Sławiński S. (red.), *Słownik podstawowych terminów dotyczących Krajowego Systemu Kwalifikacji*, IBE, Warszawa 2013.
- Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, J. Bralczyk (red.), PWN, Warszawa 2005.
- Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa 1981.
- Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” nr 27/28, Poznań 2005.
- Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, ARKA, Poznań 2001.