

WIESŁAW SZOT*

Kompetencje współczesnego nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji

Słowa kluczowe: kompetencje nauczyciela, środowisko edukacyjne

Streszczenie: Celem tego artykułu jest próba rozwinięcia i uzasadnienia tezy, zgodnie z którą problematyka kompetencji nauczyciela nie może być rozpatrywana bez dogłębnego rozważenia wszystkich czynników, które w sposób istotny wpływają na jego funkcjonowanie w środowisku edukacyjnym. Środowisko to kształtowane jest w oparciu o czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne, które stale ulegają istotnym zmianom pod wpływem procesu globalizacji. Na taki pogląd i drogę myślenia wskazują wyniki analiz naukowych przeprowadzonych badań.

1. Ogólne warunki gospodarki w aspekcie globalizacji

Współczesny świat charakteryzuje się intensywnymi procesami globalizacji oraz szeroko rozumianymi współzależnościami międzynarodowymi o charakterze gospodarczym. Przyczyn niespotykanego dotychczas rozwoju globalizacji jest niewątpliwie wiele. Za najważniejsze uważa się jednak zmiany polityczno-społeczne, które nastąpiły w ostatnich latach, oraz (a może przede wszystkim) rewolucyjne przeobrażenia w formach i sposobach komunikowania się, głównie zaś w informatyce (gromadzeniu, przetwarzaniu i przesyłaniu informacji). Nie bez znaczenia są również rewolucyjne zmiany w technice, technologii i ekonomice, a ponadto tkwiąca w ludziach żądza władzy i posiadania (Karczmarek, 2003, s. 52).

Proces globalizacji dokonuje się przy wiodącej roli ponadnarodowych przedsiębiorstw produkcyjnych, handlowych i finansowych USA, UE, Japonii. Cele działalności przedsiębiorstw ponadnarodowych to w głównej mierze:

- osiągnięcie wyższej stopy zysku,

* Dr Wiesław Szot – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie.

- ominięcie barier występujących na rynku,
- ominięcie pewnych postanowień rządowych, np. dotyczących podatków zagranicznych,
- możliwość wejścia na rynki instytucji integracyjnych, np. Unii Europejskiej,
- minimalizacja ryzyka (ryzyko walutowe, strajkowe, społeczno-polityczne),
- walka konkurencyjna na rynku.

Globalizacja prowadzi do utworzenia zintegrowanego rynku światowego, na którym w przyszłości obowiązywać ma pełna liberalizacja handlu (Siekierski, 2006, s. 28).

Zdaniem E. Gołembskiej (2005, s. 7), „szybki i niezbędny dla rozwoju gospodarczego Europy i świata, postęp we wdrażaniu logistyki międzynarodowej [...] w przedsiębiorstwach łączonych w globalne łańcuchy dostaw, stawia przed teorią i praktyką nowe żądania”.

Proces globalizacji powoduje, iż współczesną, a jednocześnie nowoczesną formą organizacji działalności przedsiębiorstw jest, tzw. forma „S” (sieć). Jest to struktura organizacyjna oparta na autonomicznych jednostkach organizacyjnych, najczęściej samodzielnych jednostkach gospodarczych, które bardzo aktywnie współpracują ze sobą. Fundamentem ich kooperacji jest zasada realizacji dostaw w trybie „just-in-time” i w największej możliwej skali wykorzystuje informatyczne systemy uzgadniania działań. Współpraca ta oparta jest na liberalnych zasadach rynkowych, co oznacza możliwość rezygnacji z usług czy oferty towarowej każdego z kooperantów. W ten sposób powstaje, tzw. zewnętrzna, organizacyjna struktura sieciowa, mająca cechy samoorganizacji, automatycznej optymalizacji i zmienności.

We współczesnej gospodarce występują dwa zarysowujące się procesy: globalizacja i integracja regionalna. Są to przenikające i wzajemnie napędzające się procesy, które w ostatnich dekadach coraz dobitniej dają o sobie znać. Ich przejawem jest m.in. intensywny wzrost obrotów w handlu międzynarodowym. Dynamika wzrostu tych obrotów – obok przepływów kapitałów, usług i wzrostu roli korporacji transnarodowych – wskazuje na stopień włączenia poszczególnych krajów czy grup krajów w gospodarkę globalną (Kuciński, 2002, s. 15).

Globalizacja rynku, łatwość w dostępie do informacji, przenikanie się kultur, sprzyjają upodabnianiu się wielu produktów i usług nawet na odmiennych rynkach, ale z drugiej strony zauważalna staje się tendencja dostosowywania wyrobów do specyficznych potrzeb niewielkich segmentów rynku, czy nawet pojedynczych odbiorców. Dokonujące się zmiany doprowadzają do tego, że wszyscy stajemy się w pewnym stopniu mieszkańcami globalnej wioski, świata, którym rządzą wszechogarniające prawa współzależności. Taki stan wymusza potrzebę podjęcia nowych wyzwań i zadań przed młodymi ludźmi oraz związanych z ich życiem i przygotowaniem do niego procesem edukacyjnym. W tej sytuacji, wyzwania przyszłości i szybkie przemiany globalizacyjne powodują, że edukacja poprzez swoje działania poradnicze powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z dorobku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w procesie jej rozwoju.

2. Edukacja w warunkach globalizacji

W wyniku intensywnych procesów globalizacji przed edukacją stają obecnie wielkie wyzwania, wynikające z istniejących przemian społeczno-politycznych. Przemiany cywilizacyjne w znacznym stopniu są uwarunkowane przez zmiany edukacyjne, a także wywierają wpływ na zmiany w systemie kształcenia i wychowania w kierunku dostosowania go do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości (Palka, 2003, s. 52). Taki stan rzeczy doprowadza do tego, że edukacja winna być dopasowana do coraz nowszych potrzeb społecznych, aby silniej reagować na otaczający świat zewnętrzny, być jednocześnie bardziej elastyczną, zorientowaną na rynek, studenta oraz wyniki kształcenia.

Realizacja skutecznego procesu dydaktyczno-wychowawczego wymaga, aby był on organizowany i prowadzony przez nauczyciela o określonych umiejętnościach, wiedzy oraz cechach osobowościowych. Współczesna szkoła potrzebuje nauczycieli o nowych kwalifikacjach i kompetencjach o charakterze otwartym z pełnym zapleczem innowacyjnym. Nauczyciel w związku z tym, iż kieruje procesem kształcenia zespołów ludzkich (uczniów, studentów) powinien mieć pewne cechy charakteru i osobowości, które są niezbędne do realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Powinien w takim przypadku mieć odpowiedni poziom teorii, jak i praktyki swojego zawodu. Wynika to bowiem z tego, iż zawód ten wymaga właściwego przygotowania wielopremiotowego, humanistycznego oraz metodycznego, a w szczególności ustawicznego doskonalenia warsztatu, w tym wiedzy i umiejętności (Kuźma, Wroński, 2002, s. 5).

Należy bowiem pamiętać o tym, iż w dobie stale postępującej globalizacji edukacja realizowana w polskich uczelniach i szkołach musi sprostać międzynarodowej konkurencji. W przeciwnym bowiem razie absolwenci polskich szkół i uczelni nie znajdą korzystnego dla nich zatrudnienia na rynku pracy w zjednoczonej Europie, jak i poza nią.

Jak stwierdza J. Saracen (2002, s. 318), obecnie możemy zaobserwować odejście od tradycyjnej edukacji w kierunku edukacji preferującej indywidualny wysiłek jednostki, jej samorozwój i autokrację, a więc cechy, które są przecież podstawowymi cechami procesu uczenia się.

Nadrzędnym celem edukacji jest odkrywanie, rozwijanie i eksponowanie kreatywnego potencjału jednostki. Wymaga to odejścia od przekazywania gotowej i elitarnej wiedzy oraz skupienia uwagi na wszechstronnym rozwoju osobowości i uczenia się dla potrzeb warunków, jakie dyktuje współczesność.

Dynamicznie rozwijający się rynek pracy wymusza potrzebę, by absolwenci szkół i uczelni byli profesjonalistami w wykonawstwie swoich czynności zawodowych. Szczególnie pożądaną cechą u absolwentów uczelni jest sprawność interpersonalna, czyli zdolność odpowiedniego „sprzedania się”. Łatwość nawiązywania kontaktów, przebywania w nowej grupie i dogadywania się z nią, a także wykazy-

wanie się zdolnością słuchania innych, to obok wiedzy teoretycznej i specjalistycznej bardzo ceniona umiejętność nowych pracowników.

We współczesnych warunkach edukacyjnych na kanwie procesów globalizacji bardzo dużo mówi się o teorii społecznego konstrukcjonizmu. Teoria ta zwróciła uwagę na rolę dialogu w uczeniu się, a także rolę rówieśników w procesie uczenia się. W opinii M. Śnieżyńskiego (2005, s. 13) – dialog stanowi najbardziej dojrzałą i pełną formę kontaktów międzyludzkich. Dialog jako idea edukacyjna i jako metoda może jednak wzbogacać praktykę kształcenia, tam, gdzie kształcenie nie jest redukowane do czynności prakseologicznych, technologicznych, lecz zawiera pierwiastki edukacji humanistycznej, opartej na wartościach humanistycznych. Jak stwierdza S. Palka (2003, s. 127), jeżeli edukacja humanistyczna zostanie wyraźnie wzmocniona w praktyce kształcenia, wówczas elementy dialogu mogą nasycić wszystkie składniki tego procesu. Ogólnie należy stwierdzić, iż dialog oraz jego możliwości w procesie edukacyjnym w warunkach globalizacji są bardzo duże, a ich wykorzystanie zależy od nauczycieli, od ich przygotowania podczas realizacji procesu kształcenia w uczelniach i szkołach. Należy również mieć świadomość tego, że dialog może stać się użytecznym sposobem pracy nauczyciela nie tylko w celach informacyjnych w kontaktach z uczniami czy z rodzicami, ale i w celach negocjacyjnych z rodzicami, z przedstawicielami środowiska lokalnego szkoły, co może służyć poznawaniu pozaszkolnych uwarunkowań efektów dydaktycznych oraz organizowaniu środowiska dydaktycznego szkoły.

Współczesne, jednocześnie bardzo dynamiczne przemiany cywilizacyjne wymuszają potrzebę, by obecny nauczyciel chcący sprostać tym wyzwaniom miał określone kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, informatyczne, moralne i również kreatywne. Ogólnie należy stwierdzić, iż jego postawa winna być nacechowana racjonalizatorstwem, nowatorstwem i twórczością pedagogiczną (Denek, 1998, s. 215–217). Należy pamiętać, iż natura kompetencji nauczycielskich jest bardzo złożona, bardzo skomplikowana, głęboko humanistyczna, a one same, jak stwierdza K. Juszczyk (2008, s. 115), nieustannie się rozwijają, ewoluują, wymagając ciągłych korekt. Wynika to przede wszystkim ze specyfiki profesji oraz jej usytuowania w społecznych (sytuacyjnych), kulturowych i interpersonalnych wymiarach funkcjonowania nauczyciela.

Posiadanie przez nauczyciela wiedzy ogólnej o świecie, przy właściwej orientacji z zakresu dokonujących się przemian, jest jego niezbędnym atrybutem we współczesnej pracy dydaktycznej. Staje się jednocześnie podstawowym zasobem jednostki i społeczeństwa. Oznacza to, że zasadniczym kanonem sukcesu zawodowego nauczyciela, objawiającym się w zdobyciu przez niego właściwej pozycji w hierarchii jego funkcjonalności jest posiadana wiedza i wykształcone na jej fundamentach umiejętności. Wykładnią tego jest Raport J. Delorsa (1998, s. 90) określający, iż pracodawcy coraz częściej zamiast zgłaszać zapotrzebowanie na kwalifikacje (...) zgłaszają zapotrzebowanie na kompetencje, rozumiane jako swoisty koktajl właściwy każdej jednostce, składający się z kwalifikacji w ścisłym tego słowa

znaczeniu, nabytych przez kształcenie techniczne i zawodowe, postaw społecznych, umiejętności pracy w zespole, zdolności podejmowania inicjatyw, zamiłowanie do ryzyka.

Współczesna edukacja w warunkach globalizacji wymaga w tej sytuacji zmiany filozofii procesu kształcenia oraz rekonstrukcji praktyki pracy w szkole, na co dzień. Jak stwierdza M. Taraszkiewicz (2001, s. 173), tradycyjny model nauczyciela przedmiotowego, „posiadacza wiedzy” – eksperta przedmiotowego powinno się przekształcić (tak szybko jak to tylko możliwe) w model nauczyciela – eksperta od nauczania, aktywnego przewodnika ucznia, doradcę edukacyjnego.

Wynika z tego, że powinien to być nauczyciel, który w swoim działaniu, jak i swoim działaniem potrafi zdiagnozować potencjał ucznia i pomóc mu w realizacji jego kariery edukacyjnej, w pełni akceptując fakt, że każdy człowiek jest inny i ma prawo wyboru własnej drogi życiowej.

Istotną rolę w obszarze posiadanej przez nauczyciela wiedzy odgrywa wiedza tzw. profesjonalna. Na profesjonalną wiedzę nauczyciela składa się wiedza o otaczającym świecie, o relacjach ja – świat, o sobie samym, czyli samowiedza nauczyciela (Taraszkiewicz, 2001, s. 173).

Właściwie zbudowane uwarunkowania aktywności w każdej dziedzinie, a w nauczycielstwie w szczególności, mają charakter osobowościowy w znaczeniu „ja – świat”, czyli zakładają one istnienie w człowieku wizji świata i siebie samego. Działalność i wszelka aktywność związana z pogłębianiem wiedzy przez nauczyciela jest dla niego wartością o najwyższej randze w hierarchii ogólnie pełnionej przez nauczyciela roli zawodowej (Libiszowska-Żółtkowska, 2007, s. 294). Tylko taki nauczyciel stanie się „mistrzem” oczekiwanym przez uczniów, który będzie miał swoją wizję świata i siebie w tym świecie. Znajdzie w nim również zaszczytne miejsce dla swojej pracy i ucznia. Przy spełnieniu tych „kanonów” nauczyciel traktować będzie swoją pracę jako wewnętrzną, osobową jego potrzebę, przy jednoczesnym twórczym charakterze swojej działalności opartej na pogłębionej i stale wzbogacanej wiedzy.

Jednakże w dobie procesów globalizacyjnych nie wystarczy już posiadanie przez nauczyciela wyłącznie wiedzy kierunkowej z danego przedmiotu. Życie we współczesnym świecie w warunkach intensywnych zmian społeczno-gospodarczych, w zetknięciu z różnego typu problemami zmusza go do doksztalcania się, choćby w zakresie technologii informatycznej, ekologii, polityki, ekonomii, edukacji obywatelskiej, medialnej, zdrowotnej po to, aby potrafił on zainteresować tą tematyką młodych ludzi, wyjaśnić im problemy, z którymi zetknęli się już, bądź zetkną się w przyszłości oraz wykształcić w nich postawy niezbędne do prawidłowego, aktywnego uczestnictwa w różnych sferach życia.

Jak stwierdza T. Wróblewska (1998, s. 48), nowe wyzwania przyszłości powodują, iż edukacja powinna przygotować ludzi nie tylko do korzystania z dorobku cywilizacyjnego, ale przede wszystkim do twórczego uczestnictwa w procesie jej

rozwoju. Takie określenie wynika z potrzeby już nie tylko rozumienia świata, lecz z potrzeby rozumienia jego zmienności.

Postuluje się obecnie tezę (Blusz, 2000, s. 115), że wykształconym człowiekiem jest ten, który nauczył się, jak uczyć, nauczył się adaptować i zmieniać, który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawę pewności.

Nauczyciel musi także posiadać gruntowną wiedzę z zakresu pedagogiki i psychologii, która potrzebna jest do tego, aby potrafił on poznać i zrozumieć swojego ucznia – studenta, a także wiedzieć, jak najskuteczniej „dotrzeć” do niego w celu pobudzenia go do szeroko pojętej aktywności. Jak stwierdza A. Szyszko-Bohusz (2003, s. 215), w czasach nam współczesnych, gdy tak często wartości materialne, komfort, luksus oraz tolerancja do zaspokojenia swych potrzeb kosztem krzywdy innych zastępują wysokie ideały moralne, słowa Alberta Schweitzera nabierają szczególnego znaczenia: dorośli łatwo znajdują upodobanie w smutnej powinności uprzedzania młodych, że kiedyś będą traktować jako iluzje większość z tego, co teraz porusza ich serca i umysły. Głębsze doświadczenie życiowe każe jednak przemawiać do młodzieży inaczej. Każe ją zaklinać, by przez całe życie zachowała myśli, które wprawiły ją w uniesienie. W młodzieńczym idealizmie człowiek ogląda prawdę. W nim znajduje bogactwo, którego nie powinien wymienić na nic innego.

Wiedza jednak, nawet perfekcyjna, to tylko teoretyczna podstawa działalności nauczyciela – nie każdy przecież człowiek mądry i wszechstronnie wykształcony może być nauczycielem.

Wiedza ogólna i zawodowa – jako podstawowy składnik kwalifikacji profesjonalnych nauczyciela – powinna w głównej mierze wartościować kierunki i jakość przemian w sposobie myślenia i działania współczesnych pedagogów. Należy zaznaczyć, że tworzenie nowych obszarów wiedzy, w tym wiedzy menedżerskiej pożądanej w warunkach pracy wychowawczej, sprzyja nie tylko pozytywne ustosunkowanie się do przeobrażeń zachodzących w szeroko pojętej nauce i edukacji, ale również pragmatyczna analiza wymogów związanych z praktyką zawodową i działalnością wychowawczą nauczyciela. Najogólniej rzecz ujmując, w skład wiedzy nauczyciela wchodzi wiedza profesjonalna i ogólna (ogólnorozwojowa).

W zakresie pierwszej z nich, tj. wiedzy profesjonalnej możemy wyróżnić wiedzę stricte specjalistyczną i ogólnozawodową.

Z kolei drugi rodzaj wiedzy, tzn. wiedza ogólnorozwojowa, obejmuje te działy i subdyscypliny naukowe, które decydują o poziomie i statusie wykształcenia ogólnego nauczyciela.

Znacznie ważniejsze dla nauczyciela od pomnażania i przekazywania zdobytej wiedzy uczniom jest dokonanie właściwej jej selekcji. Wynika to bowiem z tego, iż wzrost zasobu informacji w umyśle człowieka limitowany jest naturalnymi zdolnościami do zdobywania i magazynowania wiedzy (Borkowski, 2001, s. 66). Zdolności te, pomimo upływu czasu liczonego już prawie w kilkudziesiątkach tysięcy

lat nie uległy zmianie. Klasyczny, platoński schemat: fakty – wiedza o nich – opinia, ustępuje dziś otwartemu, interaktywnemu systemowi, który wypełniony jest: opiniami, informacjami sensownymi i bezsensownymi, danymi prawdziwymi oraz fikcyjnymi.

Wartość, cele i dążenia samych nauczycieli odgrywają istotną rolę w pracy edukacyjnej współczesnego nauczyciela. To, jaki system wartości reprezentują współcześni nauczyciele zależy w dużej mierze od tego, jaką hierarchię wartości przekażą swojej młodzieży, a naszym dzieciom. Cele i dążenia nauczycieli natomiast mają ogromny wpływ na to, w jaki sposób uczestniczące w procesie edukacyjnym młode pokolenie będzie dążyć do realizacji swoich celów i planów życiowych. Jak stwierdza W. Dróżka (1997, s. 33), nauczyciel jest źródłem wartości – jej swoistą ofertą – poprzez to, kim jest oraz poprzez to, jaki styl pracy urzeczywistnia, a to zależy od jego systemu wartości.

Aby określić aktualny, rzeczywisty stan wiedzy o funkcjonowaniu nauczyciela, jego kompetencjach i kwalifikacjach w procesie edukacyjnym na kanwie współczesnych wyzwań, wynikających z procesu globalizacji, podjęto badania wśród 760 nauczycieli.

3. Charakterystyka badanej populacji

W celu określenia kompetencji nauczycieli, wynikających z warunków globalizacji, przeprowadzono badania, które realizowano od stycznia 2007 roku do marca 2008 roku. W badaniach uczestniczyła określona liczba respondentów z poszczególnych miast:

- z Poznania: 260
- z Bydgoszczy: 145
- z Wrocławia: 301
- z Piły: 54

Wysłano drogą pocztową, jak i dostarczono osobiście do wybranych szkół 1000 kwestionariuszy ankiet. Właściwie wypełniło je 773 nauczycieli, przy czym ze względu na brak wielu odpowiedzi, odrzucono 13 kwestionariuszy, kwalifikując ostatecznie do badań 760 ankiet. Uzyskana w ten sposób nie w pełni reprezentatywna próba badawcza wymusiła ostrożność w formułowaniu wniosków, jak również poszukiwania wielu niewyjaśnionych przyczyn badanego stanu rzeczy.

Charakterystykę badanej próby nauczycieli dokonano ze względu na:

- wiek,
- płeć,
- staż pracy w szkole (zob. tabl. 1–3)

Dane zawarte w tabelicy 3 wskazują, iż dość duża liczba osób ma znaczące doświadczenie zawodowe, gdyż pracuje 15–19 lat (33,95%). Duży jest również

Tablica 1

Wiek badanych nauczycieli

Lp.	Przedział wieku	Liczebność	%
1.	Do 36 lat	215	28,29
2.	37–40 lat	258	33,95
3.	41–44 lat	129	16,97
4.	Powyżej 45 lat	158	20,79
RAZEM		760	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tablica 2

Płeć badanych nauczycieli

Lp.	Płeć	Liczebność	%
1.	Kobiety	489	64,34
2.	Mężczyźni	271	35,66
RAZEM		760	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Tablica 3

Staż pracy w badanej grupie nauczycieli

Lp.	Staż pracy	Liczebność	%
1.	Do 4 lat	111	14,61
2.	5–9 lat	101	13,29
3.	10–14 lat	155	20,39
4.	15–19 lat	258	33,95
5.	20 i więcej lat	135	17,76
RAZEM		760	100,0

Źródło: opracowanie własne.

udział w badaniach nauczycieli, których praktyczne funkcjonowanie jako nauczyciela zawarte jest w stażu zawodowym w przedziale czasowym 10–14 lat (20,39%). W grupie badanych respondentów znaleźli się również nauczyciele o niezbyt dużym doświadczeniu zawodowym – do 4 lat (14,61%).

4. Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Dla potrzeb dalszych rozważań istotne było stwierdzenie, co było motywem wyboru tego zawodu przez uczestniczących w badaniach nauczycieli (tablica 4).

Tablica 4

Motywy wyboru zawodu nauczyciela

Lp.	Motyw wyboru zawodu	Liczba odpowiedzi	Wskaźnik %
1.	Zainteresowanie pracą nauczyciela	251	33,03
2.	Możliwość podjęcia pracy w szkole	114	15,00
3.	Łatwość realizacji zadań zawodowych związanych z tym zawodem	78	10,26
4.	Brak innych uczelni w miejscu zamieszkania	49	6,45
5.	Namowa rodziców i znajomych	84	11,05
6.	Brak sprecyzowanego celu życiowego	95	12,50
7.	Nie wiem, dlaczego ten zawód wybrałem	89	11,71
RAZEM		760	100

Źródło: opracowanie własne.

Motywy wyboru zawodu przez nauczycieli były bardzo różne. Na podstawie uzyskanych odpowiedzi należy stwierdzić, iż o wyborze tego zawodu zdecydowały prawie u 1/3 respondentów zainteresowania tym zawodem. Co szósty badany wskazał na główny motyw możliwość podjęcia pracy w szkole. Uzyskane dane w obszarze tylko tych odpowiedzi oraz wskazanie właśnie na te dwa motywy przez prawie 50% badanych, są sobie bardzo bliskie a jednocześnie bardzo optymistyczne. Można w pewnym momencie nawet stwierdzić, iż przecieź zainteresowania i chęci są ze sobą bardzo spokrewnione. Trudno jest mówić o kształtowaniu zainteresowań bez czynnika potrzeb, które przecieź są wyznacznikiem danych chęci. Nie trzeba nikomu bowiem udowadniać, że osoby realizujące swój zawód z pasją wykonują go z dużym poświęceniem i oddaniem, a w przypadku nauczyciela jest to wielce potrzebne i pozytywnie wartościujące tych ludzi, którzy służą innym. Jest sprawą dość niepokojącą natomiast to, że pozostałe 50% respondentów podało czynniki, które nie mają nic wspólnego z powołaniem do zawodu nauczyciela. Powody te to: brak innych uczelni w miejscu zamieszkania, namowa rodziców i znajomych, brak sprecyzowanego celu życiowego oraz nie wiem, dlaczego ten zawód wybrałem.

5. Rozwój naukowy nauczycieli

Zgodnie z zapisem art. 99 Ustawy o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku (Ustawa, 1990), uczeni, a w naszym przypadku nauczyciele akademicy zobowiązani są:

- prowadzić badania naukowe, rozwijać twórczość naukową albo artystyczną oraz podnosić swoje kwalifikacje,
- kształcić studentów oraz innych uczestników studiów i kursów prowadzonych przez uczelnię,
- uczestniczyć w pracach organizacyjnych uczelni¹.

Działalność naukowa badanych nauczycieli została poddana analizie pod względem: liczby wydanych publikacji, udziału w konferencjach naukowych, liczby wygłoszonych na konferencjach referatów i komunikatów.

Pod względem liczby opublikowanych książek oraz artykułów przodują w grupie badanych nauczycieli – nauczyciele o stażu zawodowym 15–19 lat. W grupie badanych nauczycieli – 49,61%, co stanowi 128 respondentów, opublikowało więcej niż cztery artykuły w okresie trzech lat, poprzedzających powyższe badania, 19,38%, co stanowi 50 respondentów, opublikowało dwa lub trzy artykuły zaś 13,57%, co stanowi 35 respondentów, opublikowało jeden artykuł. Jest rzeczą bardzo niepokojącą, iż 45 respondentów (17,44%) stwierdziło, że nie opublikowali żadnego artykułu. Dane szczegółowe, dotyczące badanego problemu, i uzyskane wyniki w poszczególnych grupach respondentów przedstawia tablica 5.

Tablica 5

Działalność publikacyjna nauczycieli (liczba opublikowanych artykułów)

Lp.	Staż pracy		Opublikowane artykuły			
			Więcej niż 4	2 lub 3	Tylko 1	0
1.	Do 4 lat	111	0	15	48	48
			0%	13,52%	43,24%	43,24%
2.	5–9 lat	101	17	39	25	20
			16,83%	38,61%	24,75%	19,80%
3.	10–14 lat	155	65	23	29	38
			41,93%	14,84%	18,71%	24,52%
4.	15–19 lat	258	128	50	35	45
			49,61%	19,38%	13,57%	17,44%
5.	20 i więcej lat	135	49	37	49	0
			36,30%	27,40%	36,30%	0%

Źródło: opracowanie własne.

¹ Ustawa o szkolnictwie wyższym z dnia 12 września 1990 roku, Dz. U., z 1990 r., nr 65, poz. 385.

6. Udział w różnych formach doskonalenia zawodowego

Dokonując analizy obszarów wiedzy nauczyciela, należy uwzględnić również, jaki ogólny wymiar i kształt ma mieć organizowany przez niego proces kształcenia i wychowania. Współczesne tendencje edukacyjne i poglądy pedagogiczne oraz przyjęta organizacja i realizacja procesu kształcenia, a odnosząca się do procesu globalizacji wymaga od nauczyciela posiadanie wiedzy:

- o g ó l n e j – dotyczy zorganizowanego systemu informacji z dziedziny: filozofii, psychologii, biomedycznych postaw wychowania, socjologii, wiedzy o kulturze, pedagogiki;
- m e r y t o r y c z n e j (przedmiotowej) – dotyczy znajomości danego przedmiotu kształcenia, którego treści przetwarzane są przez nauczyciela w taki sposób, aby zostały one przyswojone przez uczniów, wzbudzając ich zainteresowanie poznawcze, wywołując aktywność intelektualną i twórczą;
- m e t o d y c z n e j – odnoszącej się do: formułowania celów kształcenia (ogólnych i operacyjnych), doboru i układu treści kształcenia, respektowania zasad kształcenia, doboru metod i technik kształcenia, doboru form organizacji procesu kształcenia, kontroli i oceny efektów kształcenia;
- m e t o d o l o g i c z n e j – odnoszącej się do: poznania uczniów, ich indywidualnych możliwości, zdolności, zainteresowań, aspiracji, postaw i nastawień, badań efektów procesu kształcenia.

Aby zapewnić sobie pełen komfort w posiadaniu, jak najbardziej aktualnej wiedzy, nauczyciel staje przed dylematem aktywnego udziału we własnym procesie doskonalenia. Proces ten, w tym przypadku, winien być podstawowym imperatywem każdego nauczyciela. Jak trafnie określił to W. Łukaszewski (1984, s. 384), nie jestem doskonały, ale mogę być lepszy, muszę się więc nieustannie doskonalić, bo w tym wyraża się moje człowieczeństwo.

Doskonalenie się nauczycieli jest więc kanonem moralnym, a równocześnie naturalnym dążeniem każdego człowieka. Dążenie to winno wynikać z potrzeby bycia człowiekiem wartościowym danego społeczeństwa i realizującym, wynikające z tego określone zadania o podłożu społecznym. Dla potrzeb realizowanych badań, zwrócono się do respondentów o określenie, które z form doskonalenia zawodowego nauczycieli według nich są najpopularniejsze. Uzyskane wyniki ilustruje tablica 6.

Najbardziej popularnymi, a jednocześnie preferowanymi przez nauczycieli formami doskonalenia zawodowego okazały się te, które w większości przypadków były organizowane przez poszczególne szkoły. Najwyższą rangę nauczyciele przypisali kursom szkoleniowym (78,56%), szkoleniom rad pedagogicznych (73,57%), oraz spotkaniom metodycznym (69,45%). Wysoką rangę przypisano również konferencjom naukowo-tematycznym (58,67%). Na podstawie uzyskanych wyników należy stwierdzić, iż najczęściej preferowanymi formami doskonalenia zawodowe-

Tablica 6

Preferowane formy doskonalenia zawodowego

Formy doskonalenia zawodowego	Wybór rang w %		
	wysoka	przeciętna	niska
1. Szkolenie rad pedagogicznych	73,57	23,56	2,87
2. Zespoły samokształceniowe	32,57	54,68	12,75
3. Spotkania metodyczne	69,45	14,70	15,85
4. Kursy szkoleniowe	78,56	19,54	1,90
5. Kursy kwalifikacyjne	21,62	24,15	54,23
6. Studia podyplomowe	19,26	32,15	48,59
7. Spotkania organizowane przez wydawnictwa	3,43	7,32	89,25
8. Konferencje naukowo-tematyczne	58,67	28,75	12,58

Źródło: opracowanie własne.

go, są te formy, w ramach których następuje poszerzenie kompetencji o charakterze dydaktyczno-wychowawczym i specjalistycznym, a jednocześnie niewymagające dużego nakładu czasu.

Nowe wymagania edukacyjne zmuszają nauczyciela do przekraczania konwencjonalnych zadań nauczania i wychowania. Nauczyciel, spełnia bowiem wobec dziecka nie tylko funkcje poznawcze, sprawnościowe, opiekuńcze, lecz także egzystencjalne – uczy, jak żyć, jak tworzyć sens życia, jak radzić sobie z problemami, jak samemu się uczyć i dokonywać oceny rezultatów swojej pracy.

Jak wskazują opinie wielu pedagogów, nauczycielstwo jest traktowane jako zawód kierujący się wartościami, których kwintesencją jest przeprowadzanie zmian, obejmujących swym zasięgiem rozwój uczniów, a jednocześnie docelowo – rozwijanie społeczeństwa jako całości.

W opinii Haaviego (Ch. Day, 2008, s. 34) – dobry nauczyciel powinien cechować się:

- s w o b o d ą p e d a g o g i c z n ą – jako umiejętnością wyboru najwłaściwszego sposobu uczenia dla każdego ucznia,
- z a m i ł o w a n i e m p e d a g o g i c z n y m – jako instynktowną troską, czyli pragnieniem niesienia pomocy, zapewnieniem ochrony i wsparcia,
- ś w i a d o m o ś c i ą z a w o d o w ą – jako całkowitym oddaniem się własnej pracy zawodowej, odnajdując w niej satysfakcję oraz cel swojego życia.

Charakter współczesnego nauczyciela, jego postawa oraz odniesienie do rzeczywistości bardzo często jest jednak odwzorowaniem starego modelu. Jak określa to E. Samak (Jopkiewicz, 1995, s. 265) jest przesadnie obciążony często instrumentalnym nastawieniem na rozdawanie uczniom depozytów wiedzy z góry określo-

nych schematów z przeznaczeniem na przechowywanie w pamięci oraz egzekwowanie dogmatyczno-przedmiotowego systemu wartości.

Zmian w postawie i wizerunku nauczyciela poszukiwano wielokrotnie. Zwracano uwagę, iż zmieniający się świat, modyfikowana cały czas rzeczywistość wymuszają wręcz nowy wizerunek pedagoga. Nie wolno zapominać o tym, iż w tym zmieniającym się świecie, uczniowie (wychowankowie) są osobami niezwykle wyczulonymi na bezsłowną komunikację, przekazywaną im przez nauczyciela. Jako wspaniali obserwatorzy uczniowie (wychowankowie) potrafią odczytać prawie wszystko o nauczycielu czy to z wyrazu jego twarzy, czy też z jego gestów. W przypadku powstania pewnych sprzeczności w obszarze komunikacji bezsłownej i wypowiedzi ustnych uznają to za fałsz, który spowoduje zakłócenie w kształtowaniu właściwych relacji uczeń – nauczyciel. W konsekwencji prowadzi to do zahamowania lub nawet całkowitego zatrzymania dwustronnego procesu komunikacji, który jest przecież podstawą prawidłowo realizowanego procesu wychowawczego.

Od kilku lat środki masowego przekazu zwracają dużo uwagi na rosnące z roku na rok zagrożenie ze strony uczniów, pojawiające się w szkole i jej otoczeniu w postaci: brutalnych postępowań młodzieży wobec siebie i innych (w tym wobec nauczycieli), agresywności, zastraszaniu innych, molestowaniu na tle seksualnym. Podstawowym zadaniem nauczyciela w tej sytuacji staje się wskazywanie swoim wychowankom właściwej drogi postępowania, poszukiwania wiedzy oraz udzielania takich rad, jakich każdy z nich potrzebuje, a nie tylko operowanie ogólnikami nic w sumie nieznaczącymi.

Współczesny nauczyciel to człowiek oddany swojej misji wychowawczej, który zna i wczuwa się w problemy swoich wychowanków, jest odpowiedzialny za swoje słowa i czyny, reprezentuje wartości nacechowane tolerancją i otwartością do drugiego człowieka. Mając właściwie obrane hierarchie wartości potrafi wskazać swojemu wychowankowi, co w życiu jest ważne, co ma sens, co daje zadowolenie i do czego należy dążyć, aby nie zapominać nigdy, że jest się człowiekiem, a jednocześnie w swoim działaniu zawsze pamiętać o innych.

W tej sytuacji należy stwierdzić, iż do zasadniczych zadań, jakie przypisuje się nauczycielowi w jego działalności wychowawczej zaliczyć należy (Adamek (red.), 1998, s. 13):

- nauczanie i organizowanie procesu uczenia się, pobudzania aktywności poznawczej i praktycznej, rozwijanie sił twórczych i zdolności uczących się,
- wprowadzanie wychowanków w świat wartości, kształtowanie postaw i charakterów, pobudzanie rozwoju osobowości, a także, na podstawie diagnozy pedagogicznej i psychologicznej wspomaganie w formułowaniu planów edukacyjnych i życiowych,
- opiekę nad młodzieżą, diagnozowanie, socjalizację i resocjalizację oraz współpracę z rodzicami, środowiskiem i instytucjami edukacyjnymi,

- sprawdzanie, kontrolowanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów, analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych i wychowawczych, pomaganie w ich zwalczaniu oraz przeciwdziałanie im,
- przygotowanie wychowanków do nieustannej (ustawicznej) edukacji, do uczenia się „aby być” do demokracji, do życia w przyszłości i dla przyszłości, do zmiany,
- organizowanie i realizację działalności nowatorskiej i badawczej, doskonalenie własnego warsztatu pracy, „otwieranie się” na doświadczenia krajowe i zagraniczne.

Stopień realizacji zadań przez nauczyciela, a jednocześnie ocena jego kompetencji pedagogicznych w dużym zakresie uzależniony jest od satysfakcji, jaką osiąga on w trakcie pracy zawodowej. Uczestniczący w badaniach nauczyciele wskazali na wiele źródeł ich satysfakcji z wykonywanej pracy pedagogicznej (tablica 7).

Tablica 7

Źródła satysfakcji nauczycieli z wykonywanej pracy pedagogicznej

Lp.	Przyczyny satysfakcji zawodowej	Liczba odpowiedzi	Wskaźnik %
1.	Pomoc udzielana dzieciom	85	11,18
2.	Zadowolenie rodziców z pracy dydaktyczno-wychowawczej realizowanej w szkole	32	4,21
3.	Pozyskanie zaufania do nauczycieli ze strony dzieci	65	8,55
4.	Sympatia dzieci do nauczycieli	76	10,00
5.	Postępy dzieci w nauce (ich osiągnięcia)	239	31,45
6.	Radość i zadowolenie dzieci	187	24,61
7.	Osiągnięte sukcesy życiowe absolwentów szkoły	45	5,92
8.	Uznanie dla pracy dydaktyczno-wychowawczej	31	4,08
	RAZEM	760	100

Źródło: opracowanie własne.

Do najczęściej podawanych przez badanych przyczyn zadowolenia z pracy pedagogicznej należy zaliczyć: postępy dzieci w nauce (ich osiągnięcia) (239 wskazań, co stanowi 31,45%), radość i zadowolenie dzieci (187 wskazań, co stanowi 24,61%) oraz pomoc udzielana dzieciom (85 wskazań, co stanowi 11,18%). Jak stwierdza D. Wosik-Kawala (Bartkiewicz i inni, 2007, s. 92) przyczyny zadowolenia są związane z trudnościami, jakie nauczyciele napotykają w pracy. Jeżeli trudno jest uczniów zmotywować do nauki, zainteresować przedmiotem, to wiele radości przynosi fakt, gdy uczeń odnosi sukcesy, zdobywa nagrody w konkursach. Ważna jest również atmosfera panująca na lekcji, wzajemne zaufanie, uśmiech

i zadowolenie, gdyż w takich warunkach wszystkim pracuje się przyjemniej i chętniej, a szkoła staje się miejscem lubianym przez dzieci i młodzież, a nie terenem, gdzie atrakcyjne są tylko przerwy.

Bardzo istotne zasady funkcjonowania nauczyciela we współczesnym świecie zostały nakreślone jako filary lub inaczej, aspekty kształcenia w postaci raportu problemowo-kierunkowego pod nazwą: „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”, powołanej przez UNESCO w 1993 r. Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku (Delors, 1998). W raporcie tym Komisja przedstawia cztery filary edukacyjne, które winny być wzbogacone o te aspekty, które dają podstawę wynikającą z użyteczności potrzeby uczenia się. Takie bowiem podejście do procesu uczenia się zapewnia właściwy rozwój jednostki w pełni tego słowa znaczeniu. Filarami tymi są:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się wspólnie z innymi,
- uczyć się, aby być.

Charakterystyka powyższych aspektów kształcenia upewnia nas w tym, że nie wystarczy wyłącznie zdobycie wiedzy, jako skutek uczenia się, lecz konieczne jest również działanie. Ma to istotne znaczenie w kształceniu zawodowym, które winno przekładać się na profesjonalną działalność każdego człowieka, w tym oczywiście na działalność nauczyciela. Jak słusznie stwierdza J. Thomas (1971, s. 13) nauczyciel winien to być człowiek, który nie tylko przekazuje samą czystą wiedzę, ale również pewne wartości, które mają być dla ucznia impulsem do stałego pogłębiania swojej wiedzy, do odkrywania i wyjaśniania praw rządzących otaczającą go rzeczywistością. Pomimo istnienia wielu sposobów zdobywania wiedzy (kształcenie na odległość, kształcenie z wykorzystaniem łączy internetowych), to jednak nadal dla prawie wszystkich uczniów w procesie tym główny prym wiedzie nauczyciel, będąc równocześnie osobą niezastąpioną.

Nauczyciel winien przyczyniać się do kształtowania sądów w twórczej pracy myślowej uczniów, być prekursorem i moderatorem społeczeństwa uczącego się. Aby każdy człowiek mógł zrozumieć rosnącą złożoność zjawisk światowych i opanować uczucie niepewności, jakie ona wzbudza, powinien po pierwsze – zdobyć zespół wiadomości, po drugie – nauczyć się relatywizować fakty oraz przejawiać krytyczną postawę wobec napływu informacji (Delors, 1998, s. 45).

Powyższy obszar działalności nauczyciela winien zmierzać więc do tego, aby wykształcić wśród uczniów poczucie indywidualnej odpowiedzialności, która w dalszym okresie edukacyjnym będzie generować do dokonywania twórczych zmian i dostosowywać się do nich, nie przestając jednocześnie realizacji aktywnego uczestnictwa w procesie kształcenia się przez całe życie.

Bardzo ciekawe pojmowanie roli nauczyciela – nauczyciela akademickiego ukazuje M. Kostera (2005, s. 29), biorąc jako główne kryterium styl prowadzenia przez niego zajęć. Według niej możemy mówić o:

- wykładowcy, skupiającym się tylko na przekazaniu wiedzy studentom,
- mentorze, zachęcającym studentów do twórczego myślenia,
- trenerze, nastawionym na realizację celu innego niż rozwijanie umiejętności myślenia i wiedzy u studentów,
- promotorze, nastawionym na maksymalne skupienie się na myśleniu i na wiedzy u studentów,
- dydaktyku, starającym się połączyć ze sobą w różnych proporcjach wspomniane style, trzymając się złotego środka.

Takie określenia w zakresie nauczyciela można traktować, jako zapowiedź w obszarze zmian, które winny nastąpić w aspekcie traktowania ucznia, czy studenta na rzecz pełnej jego podmiotowości.

Zmiany te, winny się ukazywać już w charakterze nauczania uzależnionym od poziomu edukacyjnego, na którym jest ono realizowane. Nauczanie na poziomie szkolnictwa wyższego, nie polega bowiem na kształceniu w takim samym stylu, jak w szkolnictwie podstawowym, czy ponadgimnazjalnym. Polegać winno, jak twierdzi M. Kostera (2005, s. 17), na przekazywaniu swojej wiedzy naukowej.

W opinii badanych nauczycieli w aspekcie pełnionych przez nich ról (w oparciu o założenia M. Kostery) uzyskano następujące dane (tablica 8).

Tablica 8

Rola nauczycieli w procesie dydaktyczno-wychowawczym

Pełniona rola	Wybór rang w %		
	wysoka	przeciętna	niska
1. Wykładowca	49,50	25,38	25,12
2. Mentor	28,15	47,75	24,10
3. Trener	21,16	52,98	25,86
4. Promotor	52,75	24,19	23,06
5. Dydaktyk	14,18	27,44	58,38

Źródło: opracowanie własne.

Zdaniem nauczycieli najwyższa ranga przypisywana jest pedagogom, którzy w swojej pracy zawodowej pełnią rolę: promotora (52,75%) oraz wykładowcy (49,50%). Uzyskane wyniki świadczą o tym, że jednak nadal w świadomości nauczycieli pozostaje stary (tradycyjny model pełnionej roli przez nauczyciela) – ukierunkowany na przekazywanie wiedzy oraz na kształtowaniu na jej podstawie procesów myślenia. Przekazywana przez nauczycieli wiedza w procesie edukacyjnym jest ważnym elementem tego procesu, lecz nie najważniejszym. Jest ona niekwestionowaną wartością, lecz nie wartością o znaczeniu nadrzędnym. W procesie dydaktycznym nie może być ona zasadniczym celem edukacyjnym. Ranga prze-

ciężna została przypisana roli nauczyciela jako: trenera (52,98%) oraz mentora (47,75%), natomiast rangę niską przypisano dydaktykowi (58,38%).

Współczesny nauczyciel, w warunkach globalizacji musi być przekonany, że wszystkie przedsięwzięcia dydaktyczne realizowane w ramach procesu edukacyjnego winny być podporządkowane i ukierunkowane na ucznia i jego podmiotowość.

Jak podkreśla M. Śnieżyński (2005, s. 64), podczas podmiotowego współdziałania każdy zachowuje swoją wartość, to znaczy własną indywidualność i autonomię.

W dalszych swoich rozważaniach ten sam autor uważa, iż w przypadku, gdy nauczyciel przyjmuje podmiotowość, jako cel i zasadę kształcenia, wówczas powinien mieć świadomość, że każda z osób uczestniczących w tym procesie musi godzić się na ograniczenia swojej podmiotowości, podmiotowością drugiej osoby (Śnieżyński, 2005, s. 64).

Podmiotowość oznacza w tej sytuacji to, iż człowiek jest „kims”, że ma określoną tożsamość, że ma mniej lub bardziej wyraźną indywidualność, która wyróżnia go od innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (Tomaszewski, 1985, s. 72).

Podmiotowość – zdaniem J. Kozielskiego (1998, s. 45) – to orientacja zakładająca, że człowiek jest przyczyną, jak również i współprzyczyną zdarzeń, że – inaczej mówiąc – staje się sprawcą, a nie tylko odbiorcą informacji. W takim ujęciu tego pojęcia upatrywać należy pewnych aspektów z obszaru wolności takich, jak: przejaw przedsiębiorczości, podejmowanie działań, selekcja wyboru, przyjmowanie odpowiedzialności za podjęte działania.

Jak stwierdza A. Gurycka (Kofta, 1989, s. 14–15), sytuację wychowawczą wyznaczoną zawsze układem ludzi, rzeczy i zadań traktować należy jako sytuację dwupodmiotową. Podmiotem w tej sytuacji jest tak wychowawca, jak i wychowanek. Zachodzący między nimi stosunek, przepływy informacji, komunikowanie się stanowią istotę wychowania, istotę zachodzącego procesu wychowawczego.

Podmiotowość w stosunku do ucznia jest z reguły zachowaniem wobec niego pewnego powściągliwego umiaru ze strony nauczyciela, zarówno w odwoływaniu się do swobody wynikającej z podmiotowości, jak i do przymusu – będącego następstwem funkcjonowania w strukturze organizacyjnej szkoły. Wynika z tego postulat, że w procesie wychowania odpowiednio ukierunkowana swoboda i przymus nie wykluczają się, lecz uzupełniają się i wzbogacają wzajemnie.

Często jednak (Włodek-Chronowska, 1996, s. 112) – podmiotowość ucznia w procesie dydaktycznym jest błędnie interpretowana poprzez odczytanie jej jako: prawo ucznia do zajmowania uprzywilejowanej pozycji w procesie dydaktyczno-wychowawczym i konieczność podejmowania przez nauczyciela takich działań, w wyniku których uczeń będzie się czuł równoprawnym partnerem. Ta błędna interpretacja podmiotowości ucznia implikuje równie błędne przeświadczenie na-

uczycieli o konieczności przyznania uczniowi takich samych praw i obowiązków we wzajemnej relacji nauczyciel – uczeń.

Należy mieć na względzie to, iż uczeń traktowany podmiotowo jest przekonany, że jego działania wynikają z jego własnej woli, sam wybiera cel aktywności oraz sposób i środki jego realizacji. Zamierzony cel osiąga własnym wysiłkiem. Dodatkowo jest skłonny traktować większość życiowych sytuacji jako sytuacji zadaniowych, które winien rozwiązać, bazując na zdobytej wiedzy i posiadanych umiejętnościach. Ponadto jest bardziej realistyczny w swoim działaniu oraz w znacznie mniejszym stopniu uzależniony w tym działaniu od opinii innych. Ceni samokontrolę, potęguje poczucie własnej odpowiedzialności za podjęte czyny, a jednocześnie staje się bardziej odporny na negatywne skutki działalności typu: stres, frustracja czy załamanie psychiczne. Samokontrola nie jest bowiem elementem dodatkowym w procesie kształcenia, ale jednym z istotnych, które wpływają na jakość tego procesu (Półturzycki, 1991, s. 281–282). W tej sytuacji należy ją rozwijać i doskonalić, ponieważ od niej zależy w dużym stopniu świadoma aktywność uczniów w procesie kształcenia. Nie należy jednak sądzić, iż samokontrola zastępuje kontrolę. Ona ją tylko wzbogaca i dynamizuje, a jednocześnie w sposób dość istotny wpływa na rozwinięcie pracy dydaktyczno-wychowawczej. Samokontrola nie jest czynnością łatwą, a w wielu sytuacjach występuje w sposób nieświadomy, dowolny, zwyczajowy bez ingerencji ze strony nauczyciela.

Podmiotowe traktowanie ucznia w opinii W. Danieckiego w sposób dość znaczący umożliwia mu samorealizację, tj. kierowanie własnym rozwojem i stawanie się w pełni człowiekiem (Zieliński, 1983, s. 134). Efektem takiego traktowania i pojmowania podmiotowości ucznia jest (Wyszendyrówny, 2004, s. 145):

- wielostronny rozwój jako świadomego uczestnika działań i twórcy własnego losu,
- pogłębienie zaufania do samego siebie,
- nadanie swojemu postępowaniu wartości moralnych,
- wzrost aktywności i samodzielności w działaniu i myśleniu,
- poczucie godności.

Podmiotowość w traktowaniu nauczyciela i ucznia nie może więc wynikać z aspektu zrównania tych osób w przysługujących im prawach i obowiązkach, albowiem są one ściśle uzależnione od pełnionych przez te osoby ról w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Idea podmiotowości w aspekcie edukacyjnym odzwierciedla się w związkach między osobą ucznia a jego zainteresowaniem, ustosunkowaniem do otaczającego go świata i ludzi, wpływem na bieg zdarzeń, odpowiedzialnością za swoje (jego) zachowanie oraz rezultaty podjętych działań. Podmiotowość jest bez wątpienia ściśle związana z wolnością ucznia oraz wyzwaniem się jej w obszarze kształtowania wewnętrznego jego osobowości.

Realizacja zasady podmiotowości ucznia w procesie dydaktycznym usurpuje konieczność zapewnienia mu (Szempruch, 2001, s. 159):

- warunków programowych i organizacyjnych do świadomego, aktywnego, pozytywnie motywowanego współuczestnictwa i partnerstwa w procesie edukacji szkolnej,
- warunków do aktywności, która pochodzić będzie z jego własnego wyboru,
- warunków wewnątrzno-zewnętrznych w obszarze sytuacji psychopedagogicznej.

Zdaniem W. Okonia (1997, s. 226) poprzez podmiotowe traktowanie ucznia zapewnia mu się pewne poczucie odpowiedzialności, czyli własnej odrębności jednostki wobec innych osób i otaczającego ją świata, wobec potrzeby poznania tego świata i nań oddziaływania, jak również wobec odpowiedzialności za własne decyzje, za przestrzeganie norm prawnych ustalonych przez społeczeństwo i powszechnie uznanych norm moralnych.

W celu uzyskania informacji na temat podmiotowego ujęcia ucznia w procesie dydaktycznym badani wskazali na pewne cechy nauczyciela z tym związane. Wyniki przedstawia tablica 9.

Tablica 9

Cechy nauczyciela w podmiotowym traktowaniu ucznia

Lp.	Cecha nauczyciela	Liczba odpowiedzi	Ranking
1.	Cierpliwy	658	4
2.	Szanujący godność ucznia	968	1
3.	Pogodny	385	8
4.	Uzasadniający swoje oceny	229	16
5.	Tolerancyjny	331	12
6.	Pomysłowy	258	14
7.	Opiekuńczy	353	10
8.	Spostrzegawczy	295	13
9.	Dotrzymujący słowa	526	5
10.	Życzliwy	898	2
11.	Mający poczucie humoru	332	11
12.	Niezłośliwy	365	9
13.	Autentyczny	398	7
14.	Mający zawsze czas dla ucznia	482	6
15.	Prawdomówny	253	15
16.	Zawsze przygotowany do lekcji	869	3

Źródło: opracowanie własne.

Analiza uzyskanych wyników dowodzi, iż nauczyciele bardzo dużą rangę upodmiotowieniu procesu dydaktycznego przypisują dziesięciu cechom: poszanowaniu godności uczniów (968 wskazań), życzliwości (898 wskazań), przygotowaniu do zajęć (869 wskazań), cierpliwości (658 wskazań), dotrzymywaniu słowa (526 wskazań), posiadaniu zawsze czasu dla ucznia (482 wskazania), autentyczności (398 wskazań), pogodzie ducha (385 wskazań), niezłośliwości (365 wskazań) oraz opiekuńczości (353 wskazania). W ramach postulatu upodmiotowienia nauczyciel nie może działać inaczej, jak tylko z pełnym przeświadczeniem, że sam uczeń i jego rozwój są bezpośrednim i podstawowym celem całokształtu jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Przyjęcie takiego założenia przez nauczyciela sprawia, iż obarcza on bezpośrednio uczniów odpowiedzialnością za zmianę ich zachowania, dając tym samym szansę zapoczątkowania zmian zachowania ze względu na potrzeby nauczyciela. W rezultacie uczeń jest bardziej skłonny zareagować tak, jak sam uzna to za stosowne, co sprzyja poczuciu rozwoju jego odpowiedzialności i dojrzałości (Gordon, 1995, s. 22).

Wśród rozlicznych zadań, jakie pełni nauczyciel, najważniejszym wydaje się organizowanie procesu nauczania, wychowania oraz opieka nad uczniami.

7. Podsumowanie

Reasumując, przedstawione w artykule zagadnienia należy stwierdzić, iż problemy związane z globalizmem ekonomicznym i jego konsekwencjami nie są brane pod uwagę w przygotowaniu nauczycieli w naszym kraju. Między wymaganiami stawianymi nauczycielowi w Europie, Francji i Polsce występują liczne podobieństwa. Jednym z nich jest położenie nacisku na kształtowanie twórczości, kompetencji ucznia. Drugą wspólną cechą jest korzystanie przez nauczycieli w pracy z pedagogiki aktywnej, albo inaczej psychopedagogiki. Nauczyciele są przecież cały czas kształceni. Istotne w ich kształceniu miejsce powinny zająć zagadnienia z zakresu przemian w świecie. Ogólnie należy zaznaczyć, iż w dobie współczesnych przemian i uwarunkowań globalizacyjnych, nauczyciel w mniejszym stopniu ma obecnie kształcić, a w większym natomiast wychowywać. Należy bowiem pamiętać o tym, iż nauczyciele biorą bezpośredni udział w procesie jakościowego dojrzewania charakteru, osobowości i światopoglądu uczniów oraz ich dostosowaniu do sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej środowiska, w jakim się znajdują.

Bibliografia

- A d a m e k I. (red.), 1998. *Idee i strategie edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP. ISBN 83-87513-21-0.
- B l u s z K. 2000. *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków: Wydawnictwo „Impuls”. ISBN 83-85543-07-4.
- B o r k o w s k i R. 2001. *Cywilizacja, technika, ekologia. Wybrane problemy rozwoju cywilizacyjnego progu XXI wieku*. Uczelniane Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne. Kraków: AGH. ISBN 83-88408-62-3.

- Daniecki W. 1983. *Poczucie podmiotowości i jego uwarunkowania organizacyjne*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki. *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. ISBN 83-04-01575-7.
- Day Ch. 2008. *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 978-83-7489-137-0.
- Delors J. 1998. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. ISBN 83-88008-00-5; UNESCO. ISBN 92-3-203274-0.
- Denek K. 1998. *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit. ISBN 83-905248-3-X.
- Dróżka W. 1997. *Młode pokolenia nauczycieli*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Kochanowskiego. ISBN 83-7133-076-6.
- Fijałkowska B. 2007. *Kryzys wychowania czy kryzys instytucji wychowania?* W: M. Libiszowska-Zółtkowska. *Czego obawiają się ludzie?* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. ISBN 978-83-235-0330-9.
- Gołemska E., Kempny D., Witkowski J. 2005. *Eurologistyka w zarządzaniu międzynarodowym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. ISBN 83-01-14531-5.
- Gordon T. 1995. *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Wydawniczy PAX. ISBN 83-211-1130-0.
- Gurycka A. 1989. *Podmiotowość – postulat dla wychowania*. W: M. Kofka (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. ISBN 83-230-0591-5.
- Juszczak K. 2008. *Kształcenie nauczycieli wobec nowych wyzwań edukacyjnych*. W: *Edukacja bez granic – mimo barier. 2: Przestrzeń tworzenia*. Pod red. T. Smala i A. Zduniaka. Seria: Edukacja XXI Wieku, z. 14. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa. ISBN 978-83-61304-01-2.
- Kaczmarek J. 2003. *Bezpieczny świat. Utopia czy realna szansa?* Wrocław: Wydawnictwo Atla 2, ISBN 83-88555-37-5.
- Kostera M., Rosiak A. 2005. *Zajęcia dydaktyczne. Jak je prowadzić, by...* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. ISBN 83-74891-42-X.
- Kozielecki J. 1998. *Człowiek wielowymiarowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 83-01-08028-0.
- Kuciński K. 2002. *Gospodarka globalna*. Poznań: „Kurpisz”. ISBN 83-88841-23-8.
- Kuźma J., Wroński R. (red.). 2002. *Kształcenie praktyczne przyszłych nauczycieli nowoczesnej szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej. ISBN 83-7271-143-7.
- Łukaszewski W. 1984. *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: Książka i Wiedza. ISBN 83-05-11036-2.
- Nowak-Dziemianowicz M. 2005. *Wiedza i kompetencje nauczyciela w świetle teorii pedagogicznej*. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska. *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. ISBN 83-7395-112-1.
- Okoń W. 1997. *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”. ISBN 83-02-06458-0.
- Pałka S. 2003. *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. ISBN 83-233-1658-9.
- Póliturzycki J. 1991. *Dydaktyka dorosłych*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne. ISBN 83-02-04467-9.
- Samak E. 1995. *Nauczyciel wobec współczesnych przemian edukacyjnych*. W: *Edukacja i rozwój: jaka szkoła? jaki nauczyciel? jakie wychowanie?* A. Jopkiewicz (red.). Kielce: Wydawnictwo Wydział Pedagogiczny WSP im. J. Kochanowskiego, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu. ISBN 83-86148-50-0.
- Saracen J. 2002. *Polska w drodze do europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego*. W: *Administracja, zarządzanie i handel zagraniczny w warunkach integracji. Materiały konferencyjne –*

- zarządzanie. Pod red. K. Budzowskiego. Kraków: Wydawnictwo Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne. ISBN 83-916758-5-8.
- Siekierski J. 2006. *Wpływ procesu i polityki globalizacji na agrobiznes w Polsce*. „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” nr 1(9). ISSN 1506-2635.
- Szemppruch J.. 2001. *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE. ISBN 83-87602-15-9.
- Szyszkó-Bohusz A. 2003. *Teoria nieśmiertelności genetycznej. Naukowe uzasadnienie uludy śmierci*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. ISBN 83-86273-61-5.
- Śnieżyński M. 2005. *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie. ISBN 83-7271-349-9.
- Taraszkiewicz M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej*. Poznań: Wydawnictwo Arka. ISBN 83-88860-12-7.
- Thomas J. 1971. *Nauczyciele szkoły przyszłości*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Tomaszewski T. 1985. *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*. W: *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*. J. Reykowski, O. W. Owczynn timer, K. Obuchowski (red.). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. ISBN 83-04-02079-3.
- Ustawa [1990] z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym. Dz. U. z 1990 r. nr 65, poz. 385.
- Wosik-Kawala D. 2007. *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość*. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. ISBN 978-83-227-2634-1.
- Włodek-Chronowska J. (red.). 1996. *Psychopedagogiczne problemy edukacji dzieci i młodzieży*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński. ISBN 83-233-0955-8.
- Wróblewska T. 1998. *Nowe koncepcje kształcenia nauczycieli w okresie transformacji ustrojowej*. W: *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*. Red. W. Prokopiuk. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana. ISBN 83-86696-41-9.
- Wyszendyrówny A. 2004. *Podchorążym celem i podmiotem wychowania*. „Myśl Wojskowa” nr 2(631), s. 141–150. Warszawa: Wydawnictwo Ministerstwo Obrony Narodowej. ISSN 0209-3111.

Competence of a Modern Teacher and his/her Functionality in the Times of Economic Changes and the Process of Globalization

S u m m a r y: The purpose of this article is an attempt of develop and justify a thesis, according to which the problem of a teacher's competence cannot be examined without a deep consideration of all factors, which in essential way shall influence his/her functioning in the educational environment. The environment has been developed on the basis of both internal and external factors, which constantly undergoes essential changes under the influence of a globalization process. Such opinion and way of thinking is the result of scientific analysis of the performed research.

Key words: teacher's competence, educational environment
