

Przemysław Ziółkowski

PEDEUTOLOGIA
ZARYS PROBLEMATYKI

Bydgoszcz 2016

RECENZENCI

prof. zw. dr hab. Czesław Banach

prof. dr hab. Małgorzata Kowalczyk-Jamnicka

REDAKCJA JĘZYKOWA I KOREKTA

dr Hanna Trubicka

SKŁAD

Adrianna Górską

PROJEKT OKŁADKI

Studio Grafiki Wyższej Szkoły Gospodarki

ISBN: 978-83-64628-48-1

Liczba znaków: 373548

Wydawnictwo Uczelniane
Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

Spis Treści

Wstęp	5
Pedeutologia jako nauka	7
Zarys historii nauczycielstwa	11
Kompetencje nauczyciela	33
Karta nauczyciela	55
Awans zawodowy nauczyciela	61
Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli	79
Samokształcenie nauczycieli	107
Autorytet nauczyciela	117
Etyka zawodu nauczyciela	135
Ocena pracy nauczyciela	147
Wizerunek nauczyciela	155
Negocjacje i asertywność w pracy nauczyciela	171
Stres w pracy nauczyciela	179
Wypalenie zawodowe nauczycieli	185
Zakończenie	203
Bibliografia	207



Wstęp

„Współcześnie konieczne jest wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści bardziej łącznych niż wysoko specjalistycznych, bardziej otwartych niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru i roli zawodowej odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza”.

prof. zw. dr hab. Zbigniew Kwieciński

Każdym z nas wstrząsają powtarzające się w mediach doniesienia o uczniach, którzy w sposób wulgarny i agresywny odzywają się do nauczyciela. Wielu ludzi wciąż jeszcze ma w pamięci nagrany telefonem komórkowym przez jednego z uczniów film, na którym zobaczyć można grupę młodzieży która zakłada kosz na śmieci na głowę swojego nauczyciela, a na dodatek jeden z uczniów jeszcze go kopie i bije. Czy takie zachowanie świadczy o złym wychowaniu młodzieży, czy o niekompetencji nauczyciela? Z pewnością o jednym i o drugim, ale w niniejszej publikacji uwaga poświęcona zostanie przede wszystkim nauczycielowi, i jego szeroko rozumianym kompetencjom zawodowym.

Nauczyciel według Wincentego Okonia to osoba wykwalifikowana do nauczania i wychowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje, rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież i dorosłych). Efekty jego pracy zależą między innymi od: uczniów, programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania), zewnętrznych warunków edukacji, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela (Okoń 1976). Inni autorzy definiują „nauczyciela” jako od-

powiednio przygotowanego specjalistę do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-wychowawczych, publicznych i niepublicznych (przedszkola, szkoły różnego typu, placówki pozaszkolne). Z kolei według Stefana Wołoszyna nauczyciel to wychowawca, lub inny pracownik pedagogiczny, powołany na takie stanowisko w szkołach oraz innych placówkach szkoleniowych i oświatowych, wychowawczych, opiekuńczo-wychowawczych, leczniczych itp. Wszelkie idee dydaktyczne, cele, treści, metody i zasady kształcenia i wychowania nie działają automatycznie, lecz realizują się i ożywiają dzięki działalności nauczyciela. Osoba i osobowość nauczyciela, jego przygotowanie i kwalifikacje zawodowe, autorytet i postawa ideowo-moralna odgrywają decydującą rolę w procesie nauczania i uczenia się. Nauczyciel jest bowiem organizatorem, kierownikiem i opiekunem tego procesu (Wołoszyn 1978).

Pedeutologia jako nauka

Pedeutologia to dział pedagogiki (subdyscyplina) zajmujący się zagadnieniami dotyczącymi zawodu nauczyciela (Okoń 2007, s. 305).

Pedeutologia powstała w wyniku potrzeby sprofesjonalizowania zawodu nauczyciela. Profesjonalizm – rozumiany jako zawodowe uprawianie jakiejś specjalności – w odniesieniu do specjalności nauczyciela bywa rozpatrywany w kilku sferach:

- w sferze wiedzy i kompetencji,
- w sferze potrzeb, emocji i wartości,
- w sferze świadomości kontaktu z drugim człowiekiem.

Z pojęciem pedeutologii, czy szerzej: zawodu nauczycielskiego, związane są jeszcze dwa terminy:

- **deontologia nauczycielska**, który oznacza subdyscyplinę pedagogiczną, zajmującą się powinnościami nauczyciela,
- **aksjologia nauczycielska**, który oznacza naukę o wartościach nauczycielskich (np. o etyce zawodu nauczyciela).

Za koniecznością profesjonalizacji zawodu nauczyciela przemawiają argumenty poznawcze, dotyczące przekazu wiedzy, możliwości jej zrozumienia, ukształtowania umiejętności, utrwalenia i rozwoju zainteresowań, a także racje egzystencjalne, związane z kształtowaniem u uczniów pozytywnego stosunku do siebie, do ludzi i świata, zapobieganiem lękowi czy niskiemu poczuciu wartości. Składnikami nauczycielskiego profesjonalizmu są: świat myśli i sprawstwa, związany z przyswajaniem wiedzy i ćwiczeniem umiejętności, oraz świat uczuć i wartości – atrybutów świata humanistycznego (Kwiatkowska 2008, s. 24).

Profesjonalizm to spełnienie wysokich standardów poznawczych, działaniowych i etycznych. W przypadku nauczyciela oznacza on samodzielne badanie własnych doświadczeń, i tworzenie na ich podstawie osobistej wiedzy na temat tego czym jest wykonywany zawód.

Istotą nauczycielskiego zawodowstwa jest to, że związek nauczyciela z uczniem jest związkiem dwóch osób obdarzonych podmiotowością. Ten atrybut spełnia się w warunkach relacji wychowawczej, nie oznacza on jednak, że związek nauczyciela z uczniem jest w pełni symetryczny. Przeciwnie, jest on często asymetryczny – ze względu na odmienność pełnionych przez obydwu podmioty ról. Nauczyciel odpowiada za nauczanie i wychowanie, uczeń ma się uczyć i wychowywać – pod wpływem własnych chęci i możliwości, oraz tego, co ma mu do zaoferowania nauczyciel-wychowawca. Nauczycielski profesjonalizm wiąże się z czynnikami swoistymi dla tego zawodu: różnorodnością sytuacji napotykanymi przez nauczyciela w jego życiu zawodowym oraz stałą zmiennością warunków jego pracy.

W XXI wieku fachowość jest nie tylko wymogiem czasów, ale przede wszystkim naturalną, wewnętrzną potrzebą każdego kto chce osiągnąć sukces, w szczególności na płaszczyźnie zawodowej.

Aby stać się autentycznie profesjonalnym nauczycielem, należy pokonać długą i złożoną drogę rozwoju zawodowego, drogę, która będzie związana z systematycznym samodoskonaleniem. Rozwój zawodowy nauczyciela, będący nieodłącznym elementem jego rozwoju osobowego, prowadzi do osiągnięcia kompetencji profesjonalnej, skonkretyzowanej w postaci wzorca roli zawodowej, który również stopniowo ewoluuje.

Przez fachowość można rozumieć zatem zamierzone wypełnianie zadań zawodowych, które jest poparte właściwym systemem motywacyjnym, jak również kompetentnym systemem wiedzy i umiejętności oraz wysoką świadomością pedagogiczną.

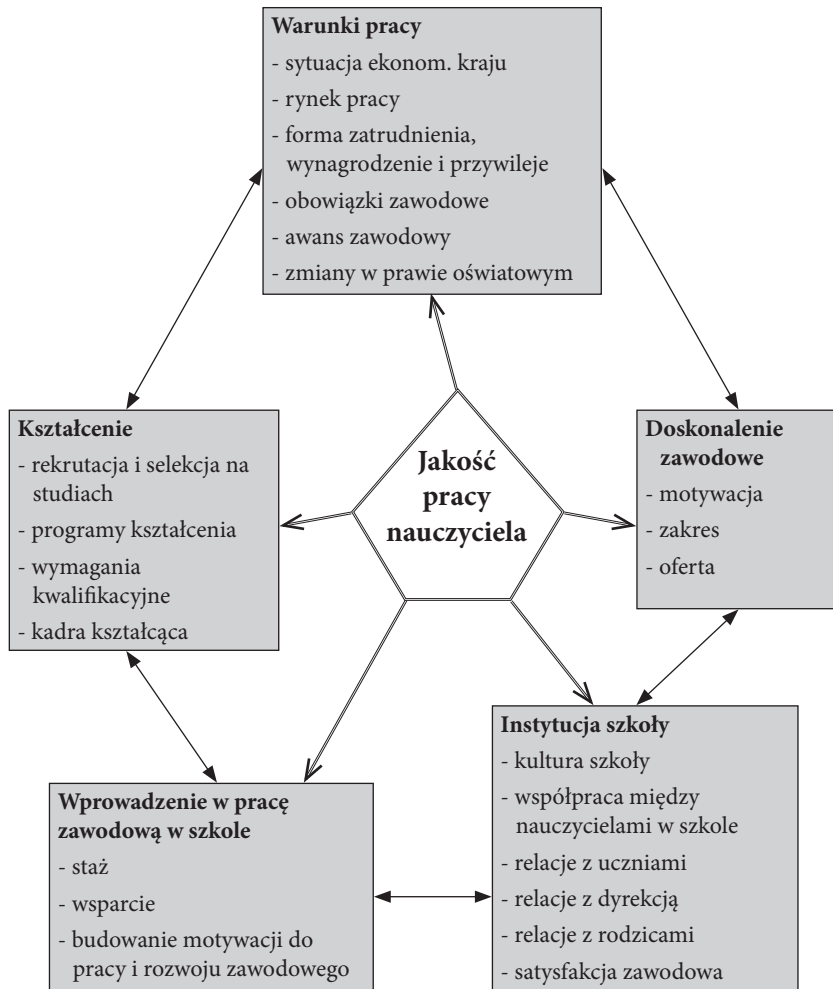
Zarówno funkcjonowanie profesjonalne nauczyciela, jak i jego cechy, poddawane są procesowi samooceny, rozumianemu jako sąd wartościujący, dotyczący specyficznych cech osobowości jednostki, jej właściwości fizycznych, relacji z innymi ludźmi. Prawidłowo ukształtowana samoocena wykazuje pewną podatność na zmiany. Pojęcie o sobie sa-

mym powinno charakteryzować się pewnymi założeniami, np. wiedza o sobie powinna być pełna, dokładna i prawidłowa. Jednostka powinna mieć określony ideał własnej osoby, oceniając siebie i swoje zachowanie przez porównanie do ideału, ale powinna też uwzględniać w tej ocenie opinie wyrażane o niej przez otoczenie, oraz informacje o skutkach własnych działań.

Od znajomości prawdy o samym sobie w dużej mierze zależy rozwój osobowości nauczyciela. Maksymalna integracja własnej osobowości, oznaczająca również maksymalną znajomość siebie, daje człowiekowi największą siłę. Cena nietrafnego poznania i rzetelnej samooceny jest wysoka, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak również społecznym. Za błędy w samoocenie jednostka płaci wyobcowaniem, niezadowolaniem z wykonywanej pracy, niepowodzeniami w życiu osobistym i zawodowym, nierzadko zaś poczuciem klęski życiowej. Trafna samoocena umożliwia przewyżnianie własnych wad i słabości, rozwijanie korzystnych cech swojej osobowości i zwiększenie kontroli nad postępowaniem. Umożliwia budowanie kompetencji potrzebnych do rozumienia samego siebie i własnych emocji oraz panowania nad nimi, co pozwala na uwolnienie się od zewnętrznych uwarunkowań i zagrożeń, oraz zwiększenie obszaru autonomii człowieka (Nowak-Dziemianowicz 2001, s. 161).

Na całą strukturę sylwetki nauczycielskiej składa się wiele czynników, które zostały przedstawione lub zasygnalizowane w niniejszej książce. Obrazowo ilustruje je poniższy schemat:

Rys. 1. Jakość pracy nauczyciela



Źródło: opracowanie własne

Zarys historii nauczycielstwa

System oświaty i wychowania jest to zespół instytucji oświatowo-wychowawczych istniejących w określonym czasie w danym kraju i powiązanych ze sobą pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym (na podstawie zasad ustalonych przez politykę oświatową). Powiązanie szkół pod względem organizacyjnym i funkcjonalnym decyduje o ustroju szkolnym, o strukturze organizacyjnej szkolnictwa. Niezmiernie ważną rolę w tym systemie organizacyjno-funkcjonalnym szkolnictwa stanowią nauczyciele.

Dzieje szkolnictwa nauczycielskiego w Polsce, mimo niewątpliwej wagi tego zagadnienia, nie znalazły dotąd należnego miejsca w literaturze naukowej. Wykazanie zależności poziomu pracy szkół od poziomu nauczycieli w nich uczących może i powinno pobudzać do refleksji wszystkich którym sprawy nauczycieli, a przede wszystkim dzieci i młodzieży, nie są obojętne.

Zawód nauczyciela należy do najstarszych zawodów świata, początki tej profesji sięgają początków ludzkości. Prymitywne czynności wykonywane przez starszych członków danej społeczności naśladowane były przez młodsze pokolenia, co prowadziło do zdobywania przez nie nowych umiejętności. Wszelkie nauczanie przypisane było w społeczeństwach tradycyjnych osobom dorosłym. Można zatem śmiało stwierdzić, że każde społeczeństwo ludzkie, nawet najbardziej prymitywne, wytworzyło coś na kształt zawodu nauczyciela.

Wykonywanie zawodu nauczyciela wymaga posiadania wiedzy, zarówno ogólnej, jak i z nauczanego przedmiotu, a także wielu umiejętności, odpowiednich cech osobowych, oraz solidnego przygotowania

psychologiczno-pedagogicznego. Wraz z różnymi zmianami społeczno-kulturowymi oraz cywilizacyjnymi zmieniają się i rosną wymagania wobec instytucji oświatowych, a także nauczycieli i pedagogów. System edukacji nauczycieli często poddawany jest krytyce, jest on również obszarem w którym przez cały czas poszukuje się nowych rozwiązań.

Pierwsza odnotowana informacja o zawodzie nauczyciela wywodzi się z około 2200 roku p.n.e. i pochodzi z Chin. Prekursorem terażniejszego nauczyciela był wywodzący się z tej cywilizacji Konfucjusz

Na przestrzeni wieków praca pedagoga przechodziła metamorfozę. W społeczeństwach tradycyjnych nauczycielem była osoba dorosła posiadająca jakieś doświadczenie; obecnie jest nim wysoko wyspecjalizowany pracownik umysłowy, który rzetelnie realizuje program naukowo-dydaktyczny. W wielu dawnych społeczeństwach przywilej nauczania posiadał oficjalnie tylko i wyłącznie mężczyzna. Kobiety nie miały w nich prawa do sprawowania tej funkcji, gdyż już samo tylko posiadanie wykształcenia przez osoby płci żeńskiej było postrzegane jako coś niemoralnego i niegodziwego. Inaczej sprawa miała się w dorzeczu Indusu i Gangesu. W Indiach posadę nauczycieli sprawowali kapłani. Opierali się na księgach filozoficzno-teologicznych, które były podstawą kształcenia braminów. Wszystkie działania wychowawcze były skupione na osiągnięciu stanu ascetyzmu.

W Starożytnej Grecji krystalizacja zjawiska edukacji miała miejsce w Sparcie, gdzie nauczycielem był każdy dorosły obywatel. Ówczesna praca pedagoga polegała na kształceniu ściśle określonych zdolności. Kształcenie było dokonywane przez wyjątkowo surowe wychowanie, skupiano się na sprawności fizycznej, zapominając o ćwiczeniu umysłu. Inaczej rzecz wyglądała w Atenach, które miały dobre stosunki z sąsiadami i nie były nastawione na wojnę. Ateńczykom dużo bardziej zależało na sprawności umysłowej wychowanków. Ideałem był człowiek posiadający zarówno doskonałe ciało, jak i doskonałą duszę. Stolica Grecji była pierwszym miejscem, gdzie powstała instytucja szkoły. Najbardziej słynnym nauczycielem w starożytnej Grecji był Arystoteles, który wywodził z rodziny lekarskiej. Nauczał w Akademii Platońskiej, spędził tam 20 lat. Po śmierci swojego mistrza opuścił Akademię. Został nauczycielem Aleksandra Macedońskiego. Założył własną szkołę o nazwie Lykeion.

W Rzymie za rozpowszechnianie nauki odpowiedzialni byli literatorzy, czyli nauczyciele pisania i czytania. Sprawowanie funkcji pedagoga upoważniało do korzystania z przywilejów: zwalniało z służby wojskowej oraz z konieczności płacenia podatków.

Przełomowym momentem w procesie budowania systemu edukacji było średniowiecze. Kościoły były miejscem rozpowszechniania umiejętności pisania, liczenia oraz czytania. Powstały pierwsze uniwersytety. Dominowały szkoły katedralne oraz parafialne. Instytucje szkolne w Polsce rozpoczęły swoją działalność po przyjęciu przez Polskę chrześcijaństwa. Razem z rozkwitem organizacyjnym instytucji kościoła, tworzeniem się parafii, zaczęło rozwijać się również szkolnictwo. Już w XI wieku powstawały szkoły kształcące kler zakonny i diecezjalny. Szkolnictwo w średniowieczu opierało się na trzech rodzajach szkół – katedralnych, kolegiackich oraz parafialnych. Nauczyciel był ważnym elementem ustroju szkolnego w średniowieczu, gdyż to właśnie od niego zależał poziom nauczania. Do pierwszej połowy XV wieku wykształcenie nauczycieli było zróżnicowane ze względu na rodzaj szkół w jakich pracowali. W szkołach parafialnych ich wykształcenie było dość niskie, natomiast w szkołach katedralnych i katolickich – wyższe. Edukacja nauczycieli zaczęła się zmieniać razem z działalnością Akademii Krakowskiej, która została powołana 12 maja 1364 roku, przez Kazimierza Wielkiego. Nauczyciel średniowieczny nie posiadał konkretnych kwalifikacji. Na wsiach nauczycielami byli organści oraz słudzy kościelni, którzy ukończyli szkołę parafialną. W miastach natomiast funkcja nauczyciela pełniona była przez osoby, które posiadały wykształcenie uniwersyteckie pierwszego stopnia. Byli to tzw. bakałarze. Nieliczni byli w tym czasie nauczyciele, którzy posiadali tytuł magistra. Na przełomie XV i XVI wieku do rozwoju szkolnictwa w Polsce przyczyniła się Akademia Krakowska, a to dzięki wykształceniu znacznej liczby nauczycieli o wysokich kwalifikacjach. W XVI wieku zaczęło zmniejszać się znaczenie szkół katedralnych, które wcześniej były uważane za podstawowe instytucje oświatowe. Młodzież szlachecka zaczęła wyjeżdżać i kształcić się na uniwersytetach w Europie Zachodniej. W Polsce zaczęło powstawać coraz więcej szkół parafialnych. Epoka odrodzenia to czas, w którym nastąpił u nas rozwój humanistycznej myśli pedagogicznej. To właśnie w tym okresie tak ważnym stało się, by każdy kto

zechciał zostać nauczycielem posiadał, oprócz wiedzy i pożądaných cech, również kompetencje pedagogiczne. Szymon Marcjusz z Pilzna (1516-1574), autor pierwszego w Polsce traktatu pedagogicznego pt. *O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje*, uważał szkołę za bardzo ważną jednostkę w państwie. Ważny był dla niego poziom umysłowy społeczeństwa, który jego zdaniem stanowił o sile państwa i miał bezpośredni wpływ na jego rozwój. W związku z tym stawiał nauczycielom duże wymagania i dbał o ich wysokie kwalifikacje. Uważał, że nauczyciel powinien cechować się znajomością psychologii dzieci i młodzieży oraz wykazywać entuzjazm w stosunku do swojej pracy. Również Andrzej Frycz Modrzewski (1503-1573), wielki polski humanista, mówił dużo o korzyściach jakie mogą przynieść dobre szkolnictwo i postęp nauki. Podkreślał, iż istotne jest podniesienie ważności zawodu nauczyciela, dbanie o szacunek do tego zawodu i jego znakomitość.

Swój udział w rozwoju zawodu nauczyciela miał również zakon jezuitów. W całej Europie były organizowane przez jezuitów kolegia wyższe i niższe, które opierały się na jasno określonych zasadach dotyczących rozkładu zajęć, obowiązków profesorów i rektorów, programu nauczania oraz podręczników. Kolegia te spowodowały, że w Europie zaczął funkcjonować jednolity system szkolnictwa. Kandydat na nauczyciela jezuitę, po czasie „próby”, tzw. nowicjacie, musiał ukończyć trwające trzy lata studia filozoficzne. Następnie odbywał kilkuletnią praktykę, w trakcie której zdobywał wiedzę dotyczącą przepisów szkolnych, uczestniczył w konferencjach, prowadził lekcje próbne. Nad nauczycielem praktykantem czuwał doświadczony nauczyciel, który trzy razy w ciągu tygodnia przychodził do niego na hospitację. Po odbyciu praktyki nauczyciel kończył studia teologiczne i tym samym posiadał wszelkie niezbędne kwalifikacje, by wykonywać samodzielnie swój zawód.

Znaczącą rolę w powstawaniu koncepcji dotyczących kształcenia nauczycieli odegrał również Jan Amos Komeński, nauczyciel i rektor gimnazjum w Lesznie Wielkopolskim. Uważał, że osoba chcąca zostać nauczycielem musi posiadać szereg umiejętności, które wzbudzałyby w uczniach chęć do zdobywania wiedzy oraz motywowały ich do pracy. Nauczyciel miał sprawić, by dzieci chętnie i bez przymusu przebywały w szkole.

Wykształcenie nauczycieli ważne było również dla ks. Stanisława Konarskiego, który troszczył się o zapewnienie im odpowiednich warunków do pracy. Jego zasady określały, iż przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela obejmuje trzy etapy. Pierwszym były ośmioletnie studia, podczas których kandydat zdobywał niezbędną wiedzę dotyczącą nauczanych w szkole przedmiotów, kolejnym etapem było samokształcenie, kończącym, trzecim etapem było odbycie studiów pedagogicznych. Uważał on, iż istotne jest kształcenie ogólne i teoretyczne nauczycieli. Ponadto zaznaczał, że nauczyciela powinna cechować punktualność, sumienność w prowadzeniu zajęć, wyrozumiałość, opanowanie. Oczekiwał od nich dużego zaangażowania oraz wiedzy wykraczającej poza nauczany przedmiot.

Istotne znaczenie w tworzeniu koncepcji dotyczących kształcenia nauczycieli miała Komisja Edukacji Narodowej. Ta centralna władza szkolna powstała 14 października 1773 roku, za sprawą króla Stanisława Augusta Poniatowskiego. Ustawy tejsze Komisji powołały do życia stan nauczycielski, zwany stanem akademickim. Komisja Edukacji Narodowej określiła organizacyjne podstawy kształcenia nauczycieli. W trakcie studiów przyszli nauczyciele poznawali przepisy KEN, metody nauczania, oraz zapoznawali się z podręcznikami. W Krakowie, Wilnie, Kielcach i Łowiczu powstały seminaria nauczycieli, które kształciły nauczycieli do szkół parafialnych. Studia trwały cztery lata. Podczas nich kandydaci byli zapoznawani z teoretyczną i praktyczną wiedzą w zakresie pedagogiki. Duży nacisk stawiano na kształtowanie postaw moralnych u przysyłanych nauczycieli. Komisja Edukacji Narodowej w szczególności sposób zwróciła swoją uwagę na nauczycieli parafialnych, którzy nie mieli ograniczać się tylko do pracy w szkole, ale także udzielać się w środowisku lokalnym i społecznym.

W okresie Księstwa Warszawskiego ważną rolę w kształceniu nauczycieli odegrał Instytut Nauczycielski w Poznaniu. Jego rektorem był Józef Jeziorowski.

Wiek XIX to czas w którym zawodowi nauczyciela poświęcono dużo uwagi. W 1808 roku problematyką pedeutologiczną zajął się Edward Czarnecki, autor *Rozprawy o przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczyciela*. O nauczycielu pisał również ks. Wojciech Szweykowski, który w *Uwagach nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemiec-*

kich dał do zrozumienia, że nauczyciel jest najważniejszym i bezpośrednim czynnikiem, który tworzy kształt działalności dydaktyczno-wychowawczej szkół.

W zaborze pruskim nauczyciele kształceni byli podczas trwających trzy lata seminariów nauczycielskich. Ewaryst Estkowski, założyciel Towarzystwa Pedagogicznego oraz miesięcznika „Szkoła Polska”, podkreślał konieczność wprowadzenia do programów kształcenia nauczycieli historii pedagogiki. Towarzystwo Pedagogiczne miało swój udział w podnoszeniu poziomu kształcenia nauczycieli, rozwijaniu patriotyzmu oraz rozpowszechnianiu w społeczeństwie wiedzy społecznej i pedagogicznej.

W zaborze austriackim działała Rada Krajowa Szkolna, która zajmowała się kształceniem przyszłych nauczycieli w trzyletnich seminariach nauczycielskich.

W 1930 roku utworzony został przez Marię Grzegorzewską Państwowy Instytut Nauczycielski, który zajmował się dokształcaniem młodych nauczycieli. Program studiów zawierał przedmioty podstawowe: filozofię, pedagogikę, socjologię, psychologię, ekonomię, prawo i higienę społ.; przedmioty dydaktyczno-wychowawcze oraz przedmioty wprowadzające zagadnienia kultury i etyki.

W związku z tym, iż po odzyskaniu niepodległości brakowało bardzo wielu nauczycieli, utworzone zostały pięcioletnie seminaria nauczycielskie, które opierały się na siedmiu klasach szkoły powszechnej. Osoby kończące takie seminaria były przygotowani do tego, by prowadzić biblioteki, świetlice, chóry. Podczas pierwszych trzech lat nauki seminarzyści zdobywali wykształcenie ogólne, natomiast przez kolejne dwa lata uczyli się przedmiotów pedagogicznych. Seminarzyści zdobywali doświadczenie praktyczne w szkołach ćwiczeń, które działały przy seminariach nauczycielskich. Absolwenci którzy ukończyli seminaria nauczycielskie i zdali egzamin, posiadali uprawnienie do objęcia stanowiska nauczyciela tymczasowego w powszechnej szkole. Następnie po dwóch latach praktyki przystępowali do kolejnego egzaminu, który opierał się na przeprowadzeniu przez nich lekcji oraz na sprawdzeniu wiedzy z wybranego przedmiotu pedagogicznego oraz ogólnokształcącego, ustawodawstwa szkolnego i organizacji

szkolnictwa. Zdany egzamin dawał uprawnienia do pracy na stanowisku nauczyciela stałego.

W celu zwiększenia liczby nauczycieli w szkołach powszechnych utworzone zostały zastępcze zakłady kształcenia nauczycieli, tzw. Państwowe Kursy Nauczycielskie, które później zostały przekształcone w Wyższe Kursy Nauczycielskie.

W związku z tym, iż dla osób kończących seminaria nauczycielskie niedostępne były uniwersytety, utworzone zostały instytuty nowego typu, kształcące nauczycieli. W latach 1919-1925 w Warszawie działał Państwowy Instytut Pedagogiczny, a w latach 1921-1926 Państwowy Instytut Nauczycieli. W 1937 r. zostały zlikwidowane seminaria nauczycieli i powstały trzyletnie licea pedagogiczne. Inną formą kształcenia nauczycieli było pedagogium, które opierało się na pełnym wykształceniu średnim i trwało dwa lub trzy lata.

Okres międzywojenny przyniósł dużą zamianę w kształceniu nauczycieli, a to za sprawą państwowego systemu edukacji nauczycielskiej, którego zadaniem było zapewnienie w szkołach średnich odpowiednio wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, będącej po studiach wyższych.

Po drugiej wojnie światowej nauczyciele szkół podstawowych kształcili się początkowo w czteroletnich liceach pedagogicznych, a od 1957 roku nauka trwała pięć lat. Po 1968 roku zaczęły pojawiać się trzyletnie Wyższe Szkoły Nauczycielskie, które z czasem zostały przekształcone w wyższe szkoły pedagogiczne, a także w filie pedagogiczne. W latach 70. XX wieku wszyscy nauczyciele byli kształceni na poziomie wyższym, w wyższych szkołach pedagogicznych oraz na uniwersytetach. W ciągu kolejnych dziesięciu lat powstawały nowe koncepcje kształcenia nauczycieli (m.in. koncepcje Wincentego Okonia, Henryki Kwiatkowskiej, Tadeusza Lewowickiego).

Instytucje przygotowujące do zawodu nauczyciela

Placówki edukujące aspirantów na nauczycieli podlegały ewolucji związanej z potrzebami i możliwościami naszego kraju w zakresie szkolnictwa. Przed 1989 rokiem, uznawanym za przełomowy w polityce, gospodarce i oświacie, oprócz szkół wyższych rolę tę pełniły szkoły

średnie – licea pedagogiczne i zakłady kształcenia nauczycieli. Obecnie kwalifikacje nauczycielskie oferują kolegia nauczycielskie, kolegia języków obcych oraz, jak wcześniej, szkoły wyższe.

Wybrane zakłady kształcenia nauczycieli:

- **Liceum pedagogiczne (historyczna forma kształcenia nauczycieli):** Była to szkoła średnia oferująca wykształcenie ogólne wraz z przygotowaniem pedagogicznym uprawniającym do podejmowania pracy w przedszkolach, szkołach podstawowych i innych placówkach oświatowych. Nauka trwała początkowo cztery, a później (od 1957 r.) pięć lat. Rekrutowano absolwentów siedmioletniej szkoły podstawowej. Licea pedagogiczne proponowały maturę otwierającą drogę do podjęcia studiów wyższych i uprawienia do prowadzenia określonego przedmiotu w określonym typie szkoły. Ta forma kształcenia funkcjonowała do roku 1970.
- **Studium nauczycielskie:** Przeprowadzone w latach 50. XX wieku badania nad jakością pracy absolwentów liceów pedagogicznych wykazały liczne luki w ich przygotowaniu do zawodu nauczyciela. W celu poprawy tego stanu rzeczy w 1954 roku powołano dwuletnie studia nauczycielskie (SN). Miały one kształcić nauczycieli specjalistów do pracy w klasach V–VII szkoły podstawowej i zapewniać pogłębione merytorycznie kształcenie. W 1970 roku SN zlikwidowano, część z nich przekształcono w wyższe studia nauczycielskie. Powołano je ponownie do życia na początku lat 80., ale już w zmienionej formule, tak organizacyjnej, jak i programowej. SN były instytucjami o statusie szkół średnich i były dedykowane osobom, które posiadały świadectwo dojrzałości i pragnęły uzupełnić swoje wykształcenie. Do 1984 roku nauka w systemie dziennym trwała dwa lata, w zaocznym – trzy. Później wprowadzono kształcenie w cyklu sześcioletnim dla kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola (na podbudowie programowej szkoły podstawowej), i dwuletnim dla kandydatów do zawodu nauczyciela nauczania początkowego, muzyki, plastyki, pracy-techniki i wychowania fizycznego w szkole podstawowej (na podbudowie programowej szkoły średniej). Absolwenci cyklu

sześćioletniego otrzymywali świadectwo dojrzałości, natomiast cyklu dwuletniego – dyplom ukończenia studium nauczycielskiego. Na odrębne omówienie zasługuje problem praktyk pedagogicznych słuchaczy studiów nauczycielskich. Zarówno władze oświatowe, jak i nauczyciele SN-ów przywiązywali dużą wagę do ich prawidłowego przebiegu, oczekując od nich realizacji wielu celów dydaktycznych i wychowawczych. Praktyki realizowano w formie zwiedzania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, praktyki asystenckiej w szkole ćwiczeń, obserwacji dzieci, hospitacji zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, zajęć próbnych typu lekcyjnego i pozalekcyjnego.

- **Studium wychowania przedszkolnego:** Placówki te funkcjonowały od 1974 do 1984 roku, kiedy to przekształcono je w studium nauczycielskie. Prowadzono w nich kształcenie na wydziałach dziennym i dla pracujących. Na wydziale dziennym kształcono kandydatów do zawodu nauczyciela przedszkola na podbudowie programowej szkoły podstawowej (12 semestrów), liceum ogólnokształcącego (4 semestry) oraz szkół artystycznych II stopnia - muzycznych i plastycznych (3 semestry). Oferta dla pracujących obejmowała kształcenie czynnych nauczycieli przedszkoli w systemach: zaocznym (2 semestry), wieczorowym (2 semestry) i eksternistycznym. W tym trybie niezbędne wykształcenie pedagogiczne mogli uzupełnić również nauczyciele niewykwalifikowani. Studium umożliwiało przystąpienie do egzaminu dojrzałości osobom kształcącym się na wydziałach dziennych (na podbudowie programowej szkoły podstawowej) po ukończeniu ósmego semestru. Uzyskanie matury było warunkiem kontynuacji nauki w ciągu kolejnych czterech semestrów.
- **Studium nauczania początkowego:** Funkcjonowało ono zaledwie dwa lata, od 1982 do 1984 roku. Absolwenci szkół średnich – liceów ogólnokształcących i szkół artystycznych II stopnia (muzycznych i plastycznych) – uzyskiwali tam wykształcenie niezbędne do pracy na stanowisku nauczyciela nauczania początkowego i stosowny dyplom potwierdzający te kwalifikacje.
- **Pedagogiczne studium techniczne:** Instytucje te prowadziły swą działalność do 1995 roku i kształciły nauczycieli praktycz-

nej nauki zawodu. Zajęcia realizowano w dwóch cyklach: czteroletnim (na podbudowie programowej szkoły zasadniczej) oraz dwuletnim (na podbudowie programowej szkoły średniej zawodowej). Absolwenci cyklu czteroletniego zdawali egzamin dojrzałości i otrzymywali tytuł zawodowy technika. Wszyscy absolwenci uzyskiwali dyplom ukończenia pedagogicznego studium technicznego.

- **Kolegium nauczycielskie:** Ten rodzaj zakładów kształcenia nauczycieli funkcjonuje od 1990 roku. Oferta programowa kolegiów adresowana jest do kandydatów na nauczycieli oraz zawodowo czynnych nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych i innych placówek oświatowo-wychowawczych. Kolegia mogą powstawać w kooperacji ze szkołami wyższymi mającymi uprawnienia do kształcenia na kierunkach nauczycielskich. Jednym z wymogów formalnych powstania kolegium jest podpisanie z daną uczelnią umowy normującej kwestie programowe, tryb nadawania tytułu zawodowego licencjata pod jej auspicjami oraz warunki podejmowania w jej murach uzupełniających studiów magisterskich. Nauka trwa trzy lata i może się odbywać w trybie stacjonarnym bądź niestacjonarnym. Cykl kształcenia kończy się egzaminem dyplomowym. Absolwenci otrzymują tytuł zawodowy licencjata, nadawany przez uczelnię, z którą kolegium podpisało porozumienie o współpracy oraz dyplom ukończenia studium.
- **Nauczycielskie kolegium języków obcych:** Kolegia tego rodzaju rozpoczęły swą działalność w 1990 roku. Przygotowują nauczycieli języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego, francuskiego i niemieckiego do pracy w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach średnich. Zasady tworzenia i funkcjonowania tych placówek nie odbiegają od zasad sformułowanych wyżej dla kolegiów nauczycielskich. Oprócz przedstawionych instytucji powołanych do kształcenia kandydatów na nauczycieli w systemie edukacji funkcjonują placówki i działania mające na celu doskonalenie nauczycieli aktywnych zawodowo. Są to centra edukacji nauczycieli, studia podyplomowe, szkolenia, warsztaty.

- **Szkoły wyższe:** Pod koniec lat 60. do głosu doszła koncepcja kształcenia ogółu nauczycieli na poziomie wyższym. Została ona zapisana w *Karcie praw i obowiązków nauczycieli*. Powołując w 1968 r. pierwsze wyższe szkoły nauczycielskie przyjęto zasadę dwustopniowości w kształceniu nauczycieli. W wyższych szkołach nauczycielskich kształcono kadry dla szkolnictwa podstawowego, natomiast dalsze dwuletnie studia magisterskie miały uprawniać do pracy w szkolnictwie średnim. Wyższe szkoły nauczycielskie były uczelniami I stopnia, wyrosłymi z tradycji SN-ów. Cechowały się zatem dużym rozdrobnieniem, brakiem akademickich korzeni i czasami stosunkowo niskim poziomem kształcenia. W związku z powyższym na początku lat siedemdziesiątych wyższe szkoły nauczycielskie przekształcone zostały w wyższe szkoły pedagogiczne. Wiele takich placówek powstało od podstaw. Część wyższych szkół pedagogicznych dała następnie początek nowym uniwersytetom (Gdańsk, Katowice, Szczecin, Bydgoszcz), inne zostały włączone do uniwersytetów już funkcjonujących (Warszawa, Łódź). W latach 90. ubiegłego stulecia w niemal każdym większym mieście działała wyższa szkoła pedagogiczna. Na początku XXI wieku państwowe szkoły tego typu zyskały status akademii. Część z nich później po raz kolejny zmieniała swą nazwę. Obecnie w Polsce działa sześć publicznych i kilka niepublicznych pedagogicznych szkół wyższych. Na przełomie lat 2009/2010 w Polsce funkcjonowało 458 uczelni, w tym 132 uczelnie publiczne oraz 326 uczelni niepublicznych, kształcących ogółem prawie dwa miliony studentów. O ile dawniej istniał bardziej wyrazisty podział na uczelnie określonego typu (profilu), przejawiający się również w ich nazewnictwie, o tyle obecnie uległ on częściowemu zatarciu. Możliwe są zatem uczelnie ekonomiczno-humanistyczne, rolniczo-pedagogiczne, techniczno-przyrodnicze, i wiele innych. Coraz częściej spotykanym rozwiązaniem, będącym odpowiedzią uczelni na zapotrzebowanie rynku pracy, jest tworzenie kierunków, które wprost nie korespondują z jej pierwotnym profilem (np. utworzenie kierunków: pedagogika i historia w Akademii Marynarki Wojennej). Kwalifikacje nauczycielskie można uzyskać studiując na kierunku pedagogika w wybranej specjalności lub na innym kierunku, uczest-

nicząc dodatkowo w zajęciach z przygotowania pedagogicznego. Obecnie studia pedagogiczne lub nauczycielskie (kierunkowe z przygotowaniem pedagogicznym) odbyć można w uczelni niemal każdego typu. Oprócz uczelni pedagogicznych oferują je uniwersytety, szkoły medyczne, ekonomiczne, artystyczne, rolnicze, a nawet politechniki.

Placówki edukujące kandydatów na nauczycieli podlegały ewolucji związanej z potrzebami i możliwościami naszego kraju w zakresie szkolnictwa. W skutek drugiej wojny światowej oświata polska poniosła dotkliwe straty – nie tylko w sytuacji lokalowej, ale także w kadrze dydaktyczno-wychowawczej. W czasie wojny szkolnictwo polskie straciło 36 tysięcy nauczycieli szkół podstawowych i średnich. Zachodziła konieczność szybkiego uzupełnienia braków kadrowych – tak, aby jak najszybciej można było rozpocząć na nowo edukację dzieci i młodzieży. Obowiązującą podstawę prawną dla szkolnictwa w Polsce Ludowej w roku 1944 była, niezniesiona żadnym aktem prawnym, ustawa o ustroju szkolnictwa z 1932 roku. Podyktowane to było zarówno względami politycznymi, jak i praktycznymi. Chodziło, bowiem o jak najszybszą odbudowę i uruchomienie szkół, przy wykorzystaniu kadry nauczycieli przedwojennych. Zgodnie z ówczesną atmosferą, nie czekając na odpowiedni akt prawny, władze oświatowe przesłały 12 września 1944 roku do szkół „Wytyczne dotyczące organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45”.

System kształcenia i doskonalenia kwalifikacji nauczycieli jest zwrotnie sprzężony z systemem edukacyjnym każdego kraju. Kształcenie nauczycieli nie stanowi samo w sobie odrębnej całości, lecz zależy od szeregu czynników tworzących pewien układ, w którym od dziesięcioleci występują takie elementy jak: rekrutacja, selekcja, wstępne kształcenie, dokończenie i doskonalenie, kształcenie do objęcia kierowniczych stanowisk kierowniczych. Od połowy XX wieku w Polsce formułowany był postulat, aby wszystkich nauczycieli, bez względu na to w jakiej placówce oświatowej podejmują pracę, kształcić na poziomie szkoły wyższej. Jednak system kształcenia nauczycieli wiązano w omawianym okresie z rodzajem i funkcjami instytucji, w której absolwenci zakładów nauczycieli podejmowali pracę.

Wśród placówek (zakładów) kształcenia nauczycieli funkcjonowały: licea pedagogiczne, studia nauczycielskie (SN), wyższe szkoły nauczycielskie (WSN), wyższe szkoły pedagogiczne (WSP), uniwersytety. Przez ćwierć wieku do pracy w szkołach podstawowych przygotowywały głównie licea pedagogiczne, a od 1954 roku SN-y (studia nauczycielskie), w których kształcono kandydatów na nauczycieli klas V-VII, a od 1956 roku także dla klas początkowych I-IV. Przeprowadzone reformy szkolne w latach 1961 i 1973 wymusiły zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, polegające m.in. na likwidacji SN-ów (ostatni rocznik opuścił te zakłady w 1975 r.). W roku szkolnym 1968/69 uruchomiono kształcące w systemie dwukierunkowym wyższe szkoły nauczycielskie, po czym w roku 1973 podjęto decyzję o stopniowym przekształcaniu tych placówek w wyższe szkoły pedagogiczne jako pełne uczelnie akademickie. W „Raporcie o stanie oświaty w PRL” z 1973 roku jednoznacznie stwierdzono, że kadra nauczycielska musi być przygotowana na poziomie akademickim, czyli wszystkie specjalności nauczycielskie należy ulokować na studiach magisterskich jednolitych i jednokierunkowych. Spełnienie tego wymogu było zadaniem trudnym do realizacji, tak pod względem organizacyjnym, jak i merytorycznym. Do niedawna przecież obowiązywał pogląd, że przyszłość swoją szkoła winna wiązać z nauczycielem o jedno lub dwuprzedmiotowym profilu specjalistycznego wykształcenia, podbudowanym określonym kursem wiedzy filozoficznej i społecznej.

Rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli, wyż demograficzny oraz ciągle niewielki odsetek osób uprawniających zawód nauczycielski i jednocześnie posiadających wyższe wykształcenie, wpłynęły na zmiany w zapisach Karty Nauczyciela (1982 r.), a także na przejściowe wznowienie SN-ów (od 1984 r.). Absolwenci tych szkół mogli kontynuować naukę na poziomie magisterskim w wyższych szkołach pedagogicznych (w systemie zaocznym).

System kształcenia nauczycieli po raz kolejny skrytykowano w Raporcie Komitetu Ekspertów *Edukacja Narodowym Priorytetem* (1989 r.), w którym potwierdzono tezę, że nauczyciele nie są dobrze przygotowani do pracy pedagogicznej, oraz tezę, że istnieje pilna potrzeba wprowadzenia nowych rozwiązań. Do 1990 roku szkoły, które kształciły kandydatów na poziomie średnim i niepełnym wyższym zakończyły swoją

działalność, a ich miejsce zajęły 3-letnie publiczne i niepubliczne kolegia nauczycielskie.

Niestety, poziom kształcenia nauczycieli zatrudnionych w placówkach oświatowych do lat 90. w zakresie przygotowania pedagogiczno-dydaktycznym odbiegał wyraźnie od tych założeń, i daleki był od przygotowania, jakie otrzymywali w tym zakresie nauczyciele w zlikwidowanych liceach pedagogicznych. Zmiany w systemie kształcenia nauczycieli nie nadążały w treściach kształcenia (przedmiotach) szkolnego nauczania, a kryzysy ekonomiczne i społeczno-polityczne hamowały i uniemożliwiały realizację formalno-prawnych rozstrzygnięć w tym względzie. Rosnące zapotrzebowanie na nauczycieli języków obcych oraz na nauczycieli o przygotowaniu dwukierunkowym (w szczególności dla małych szkół wiejskich) było jedną z przyczyn powołania kolegiów nauczycielskich. Rozporządzenie MEN w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli orzekło, że w kolegiach nauczycielskich kształcą się nauczycieli przedszkoli, szkół podstawowych, placówek oświatowo-wychowawczych i resocjalizacyjnych, a także nauczycieli języków obcych. Istniejące od kilkunastu lat kolegia są szkołami pomaturalnymi, o charakterze zawodowym, i większość z nich przygotowuje do nauczania dwóch przedmiotów. Informator CODN z 2003 roku zawiera dane o 100 kolegiach nauczycielskich; było ich więcej, ale część przekształciła się w wyższe szkoły zawodowe.

Obecnie na uniwersytetach oraz w wyższych szkołach pedagogicznych edukację nauczycielską prowadzi się na studiach pięcioletnich jednolitych magisterskich, na studiach trzyletnich zawodowych (licencjackich), na dwuletnich studiach uzupełniających (studiach II stopnia), które również się kończą uzyskaniem dyplomu ze stopniem magisterskim, oraz w wyższych szkołach zawodowych, a także na licznych studiach podyplomowych (na których nauczyciele zdobywają głównie uprawnienia do nauczania kolejnego przedmiotu).

System kształcenia nauczycieli w Polsce przełomu XX i XXI wieku oraz model kształcenia i wykształcenia pedagogicznego uformowane zostały już na przełomie lat 60. i 70. XX wieku. Na szeroką skalę i pod nadzorem administracji oświatowej projekty wprowadzone w 1973 roku, funkcjonują, z pewnymi modyfikacjami, aż do dziś.

W centrum reform oświatowych oraz w świadomości społecznej nadal istnieje „odwieczny” problem kształcenia nauczycieli. Zmiany edukacyjne mają na ogół charakter „odroczonej”. Niezwykle istotne w tym procesie zmian „odroczonej” winno być uważne wsłuchiwanie się w głosy samych nauczycieli, młodszej i starszej generacji, co pozwoliłoby uchwycić ich przemiany mentalnościowe. Nie wystarczy samo zwiększenie liczby godzin przedmiotów specjalizacji nauczycielskiej oraz praktyki pedagogicznej. Stawanie się nauczycielem – „refleksyjnym praktykiem” – może mieć swój początek na studiach wyższych, ale studiowanie nie musi (nie powinno) oznaczać zakończenia procesu formowania się nauczyciela.

W działaniu pedagogicznym nauczycieli często dochodzi do „schematyzacji praktyki”. Teorie naukowe nie mogą (bo nie temu służą) wskazywać co może, a co nie może być zrobione. Także teorie edukacyjne nie dają podstaw do wyrażania sądów normatywnych, a bez nich nauczyciel nie może się obyć. Nauczyciel – w oparciu o bogaty zasób tych teorii naukowych i edukacyjnych – sam dla siebie, dla konkretnego zjawiska edukacyjnego, odbywającego się w konkretnym czasie, z konkretnym zespołem lub z określonym uczniem, musi znaleźć odpowiedź na pytanie normatywne, a żeby działać skutecznie powinien definiować pedagogiczną, wychowawczą „sytuację jako specyficzną, a nie jako egzemplifikację typowego zjawiska”.

Młodzi nauczyciele, absolwenci uniwersytetów, są bardziej krytyczni, refleksyjni, poszukujący, twórczy, co wynika głównie z dobrej znajomości filozoficzno-metodologicznych podstaw ich dyscyplin. Dodatkowym atutem jest ich «pewność siebie», gotowość do podejmowania wyzwań i nieustępliwość wobec przeszkód. Jednocześnie ci sami absolwenci narzekają na braki w przygotowaniu metodycznym i psychologiczno-pedagogicznym, głównie w zakresie rozwiązywania problemów natury wychowawczej. Jak twierdzą badani, pomocne okazały się dla nich różnorodne doświadczenia przedzawodowe (np. praca w harcerstwie na obozach lub koloniach letnich, a nawet praktyki pedagogiczne, nie zawsze dobrze organizowane w okresie studiów) oraz osobiste zainteresowania, uzdolnienia czy pasje.

Sens kształceniu kandydatów na nauczycieli we współczesnych systemach edukacyjnych może nadać tylko taki system, w którym «wiedza

metodyczna i praktyczna dająca początki doświadczeń bycia nauczycielem» staną się dla danego kandydata impulsem do stawiania się kreatywnym nauczycielem, takim, którego zawodowa osobowość będzie bazować na dążeniu do mądrości równoległe (równocześnie) z zaszczepianiem jej u uczniów.

Nauczyciel ma w dzisiejszych czasach lepszy dostęp do instytucji kształcących. Wciąż może rozwijać swoje możliwości. Oświata dostosowuje się do potrzeb młodych ludzi, jak i do potrzeb nauczycieli. Powstało wiele kierunków pod kątem nauczycielskim (szczególnie bogata jest oferta kształcenia podyplomowego, którą oferują uczelnie wyższe oraz wiele placówek doskonalenia nauczycieli, które współpracują ze szkołami wyższymi).

Z licznych badań wynika, że polski system kształcenia nauczycieli nie spełnia oczekiwań zarówno społeczeństwa, jak i Ministerstwa Edukacji Narodowej. Nauczyciele przyzwyczajeni do „starych” metod nauczania nie radzą sobie z doborem środków, form i metod. System kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce powinien wyglądać tak:

- szczerniejszy system rekrutacji do zawodu: rekrutacja oparta nie tylko na fakcie zdania egzaminu maturalnego oraz fakcie ukończenia studiów wyższych,
- szkolnictwo średnie o profilu pedagogicznym,
- większa ilość praktyk pedagogicznych.

Edward Dereń, prezes Forum Inicjatyw Edukacyjnych i Obywatelskich postuluje o świeże spojrzenie na zawód nauczyciela i wprowadzenie wielu zmian w szkolnictwie oświatowym. Po pierwsze zauważa brak podstawowego przygotowania do podjęcia studiów pedagogicznych. Wiele osób wybiera ten kierunek z powodów całkowicie nieistotnych (np. ponieważ do szkoły pedagogicznej jest najbliżej). Dlatego Dereń podsuwa pomysł przywrócenia liceów pedagogicznych, po których chęć podjęcia nauki w tym zawodzie byłaby weryfikowana zarówno pod względem predyspozycji, jak i samego przygotowania do wykonywania zawodu nauczyciela. Dzięki temu kadra byłaby o wiele bardziej wykształcona, ponieważ sam okres przygotowawczy do zawodu wydłużyłby się o kolejne 3-4 lata. Ponadto w artykule tym pojawia się również

teza o zbyt małej praktyce osób przystępujących do pracy nauczyciela. Wielu kandydatów na nauczycieli odbywa jedynie wymaganą w trakcie nauki praktykę zawodową, a zatem praktykę, której całkowity wymiar to 240 godzin – co daje zaledwie 6 tygodni pracy na pełen etat. W tak krótkim czasie trudno jest zapoznać się ze specyfiką środowiska szkolnego. Postulatem jest zatem zwiększenie liczby zajęć praktycznych. Dereń powołuje się na przykład studiów medycznych. Przyszli lekarze od samego początku swojej edukacji przygotowani są do zawodu zarówno w czasie zajęć (teoretycznie), jak i w ramach pracy w szpitalach (praktycznie). Przywoływany jest także przykład oświaty niemieckiej, gdzie nauczyciel po roku pracy w zawodzie musi zdać egzamin komisyjny, czy oświaty amerykańskiej, w której to przed przyjęciem na studia pedagogiczne kandydat musi odbyć półroczny wolontariat i w podaniu na studia zamieścić opinię opiekuna.

Zasygnalizowane braki systemu kształcenia nauczycieli nie powinny przesłaniać faktu, że w zawodzie tym pracuje obecnie ponad 600 tysięcy osób, z których większość zdecydowanie dobrze wypełnia swoje obowiązki. Mimo stosunkowo niezłej kondycji środowiska nauczycielskiego analiza działania systemu, w którym kształcą się kandydaci do tego zawodu, jest stałą koniecznością.

Zmiany w systemie edukacji narodowej i szkolnej muszą być poprzedzone gruntowną naprawą systemu kształcenia nauczycieli, z równoczesnym doksztalcaniem (doskonaleniem) nauczycieli czynnych zawodowo. Kształcenie nauczycieli w zakresie praktycznego przygotowania do zawodu jest niepełne i niezadowalające. Charakteryzuje się przeteoretyzowaniem przekazywanych treści, które są na dodatek często zdezaktualizowane i mało przydatne w praktyce szkolnej. Brakuje powiązania teorii z praktyką, rozwijania refleksyjności i kompetencji w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych oraz nawiązywania kontaktu werbalnego z uczniami. Z wypowiedzi dyrektorów szkół, metodyków, wizytatorów wynika, że nauczyciele przedmiotowcy nie potrafią porozumiewać się z uczniami, dokonywać wyborów i pokonywać trudności adaptacyjnych. Największe kontrowersje budzi nieznanomość teoretycznych i praktycznych podstaw wiedzy dotyczącej wychowania. Rolą ministerstwa edukacji jest kształtowanie i organizowanie całego

systemu edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej. Przez ostatnie dwadzieścia lat nie wywiązywano się z tego zadania w sposób zadowalający. Organizowanie systemu edukacji odbywało się bez przemyślanego kształtowania najważniejszego ogniwa tego systemu, jakim jest kształcenie nauczycieli. Programy kształcenia nauczycieli nie są kompatybilne z programami szkół podstawowych, gimnazjum oraz wszystkich szkół ponadgimnazjalnych. Uczelnie nie przygotowują przyszłych nauczycieli pod tym względem. Tymczasem efektywne kształcenie nauczycieli stanowi podstawę do stworzenia skutecznego systemu edukacji w Polsce i sprostania przez nas wyzwaniom XXI wieku.

Budowanie społeczeństwa opartego na wiedzy i w ramach niego reformowanie systemu edukacji narodowej wymaga bardzo dobrze przygotowanych nauczycieli, zarówno w zakresie wiedzy dotyczącej nauczanego przedmiotu, jak i w zakresie umiejętności kształcenia. Mają oni mieć szeroką wiedzę ogólną i pedagogiczną. Tymczasem od czterdziestu lat nie udaje się rozstrzygnąć w Polsce podstawowego dylematu: czy zaczynać od przysposabiania nauczycieli do pełnienia nauczycielskiego zawodu, a następnie zapoznawać ich z ogółem wiedzy potrzebnej do nauczania danego przedmiotu, czy też może stosować kolejność odwrotną? Nikt nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to jak przygotowywać ich obecnie i w przyszłości. Chcąc uczynić szkołę miejscem nowoczesnym, skutecznie kształcącym uczniów, atrakcyjnym dla nich, pomagającym poznać, rozumieć i przekształcać świat, uczącym z jednej strony samodzielności i dociekliwości poznawczej, z drugiej zaś – współpracy i współdziałania we wspólnym wysiłku zdobywania wiedzy, miejscem gwarantującym uczniowi prawidłowy rozwój, na miarę jego możliwości – należy dać szkole nauczycieli kompetentnych, profesjonalnych i twórczych, zdolnych do refleksji, potrafiących w każdej chwili, w miarę zmieniających się okoliczności i warunków pracy nauczycielskiej, modyfikować przyjęte uprzednio projekty działań pedagogicznych. Tylko nauczyciel sprawdzający i korygujący na bieżąco efekty swych działań, i dążący do ich usprawnienia pod wpływem diagnoz kontrolno-oceniających, może właściwie wykonywać swoje zadanie. Nauczyciel powinien być dla uczniów drogowskazem, kierownikiem, doradcą, który wspiera w sytuacjach trudnych. Osoba nauczyciela, która jest powszechnie poważana przez uczniów, a jej zachowanie uznaje się za godne naślado-

wania, jest obecnie trudna do odnalezienia. Jest to jednak wzorzec do którego warto i należy dążyć, mimo istniejących przeszkód. Człowiek jest tylko człowiekiem, popełnia błędy, a ponadto podczas samych tylko zajęć lekcyjnych niemożliwe jest dokładne poznanie ucznia. Aby być wzorcowym nauczycielem trzeba znać dobrze psychikę dziecka i ucznia oraz etapy jego rozwoju umysłowego, który powiązany jest z rozwojem psychomotorycznym. Trzeba znać środowisko rodzinne dzieci i młodzieży. Do tego wszystkiego współczesny system kształcenia nauczycieli nie przygotowuje.

Brak tego rodzaju wiedzy jest jedną z zasadniczych przyczyn występowania kryzysów i upadków autorytetów w pracy nauczycielskiej. Taka sytuacja wynika przede wszystkim z niestabilności współczesnego nauczyciela, jego postawy i prezentowanego systemu wartości. Obecnie spotkać można nauczycieli, których postępowanie jest godne naśladowania, jak i nauczycieli, którzy nie odznaczają się nawet najmniejszym autorytetem. Ale w czasach, w których we wszystkich niemal dziedzinach życia zachodzą szybkie i nieodwracalne zmiany trudno jest odnaleźć wartości, które będą ponadczasowe i niezienne. Zawód nauczyciela wymaga dostosowywania się do społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych zmian i rozpoznawania ich w całej ich złożoności, gdyż przemiany te uwidaczniają się w dzieciach. Nauczyciel w obecnych czasach nie może być także obojętny na przykłady płynące z mediów, na zachowania i poglądy tzw. elit politycznych i intelektualnych. Uznanie innych, szacunek, autorytet nie biorą się z nakazu czy z funkcjonowania w społeczeństwie określonej ideologii. Autorytet i szacunek nauczyciel musi wytwarzać sobie sam, ciężką, mozolną, twórczą pracą. Nauczyciel jako osoba która pracuje z dziećmi oraz młodzieżą, powinna poprzez swoją pracę dążyć do stania się autorytetem w oczach swoich podopiecznych. To jest chyba najlepsza nagroda, jaka może spotkać nauczyciela, czyli uznanie ze strony uczniów i wychowanków. Cechy osobowości godnej podziwu i charakteryzujące nauczyciela powinny posiadać także osoby, które podczas pracy są w stałych kontaktach z innymi, często prowadząc, przewodząc, pomagają innym. Nauczyciel wszelkie konflikty powinien rozwiązywać biorąc pod uwagę punkt widzenia wychowanka, mając na uwadze przede wszystkim dobro dziecka. Wzorem pedagoga jest człowiek, który posiada atrybuty godne podziwu i naśla-

dowania, a także jest szanowany przez uczniów. Na takie poszanowanie musi pracować cały zespół nauczycieli w szkole, tak jak i na przyjazną atmosferę podczas procesu nauczania i wychowania. Nauczyciel nie może być w pracy „solistą”, nauczyciele muszą mieć świadomość, że za wychowanie i nauczanie odpowiadają wszyscy, i jednocześnie, że odpowiadają za wszystkich. I za tego najlepszego ale i za tego najtrudniejszego ucznia. Wszyscy z osobna i wszyscy razem – nauczyciel, rada pedagogiczna, dyrektor, nadzór pedagogiczny, rodzice, urzędnicy ministeria i samorządowi, ministrowie, władza ustawodawcza i opozycja – odpowiadają za edukację, bowiem edukacja ucznia jest ponadczasową i ponadustrojową wartością każdego narodu.

Wiek XXI jest stuleciem kompetencji. Oznacza to wzrost zapotrzebowania na fachowców o wysokich i różnorodnych kwalifikacjach. Sprostać im może system edukacji narodowej który będzie efektywnie przygotowywał swoich absolwentów do wielostronnej aktywności w świecie szybkich zmian. Chodzi przede wszystkim o przygotowanie młodego pokolenia do funkcjonowania w nowej rzeczywistości, gdzie nauka i technologia w coraz większym stopniu stanowią o byciu jednostki i społeczeństwa. Za efekty takiej edukacji odpowiadają nauczyciele, dlatego ważną sprawą staje się ich odpowiednie przygotowanie do wykonywania zawodu, za co z kolei odpowiedzialne są uczelnie wyższe kształcące nauczycieli, realizujące ten proces. W wielu analizach obecnego systemu kształcenia nauczycieli wskazuje się na potrzebę jego modyfikacji. Znaczący problematyki edukacji nauczycielskiej są zgodni co do tego, że modyfikacja kształcenia nauczycieli powinna dotyczyć zarówno przygotowania teoretycznego jak praktycznego. Należy się również spodziewać, że XXI wiek przyniesie jeszcze większy postęp w rozwoju technologii informatycznych, co będzie miało wpływ na nauczanie i uczenie się w klasie szkolnej. Synteza wizualna, słuchowa i dotykowa dadzą więcej możliwości nauczycielowi i uczniowi. Już dziś mamy więcej technologii i oprogramowania niż wiedzy o tym, jak można to bogactwo wykorzystać w szkole. Sukcesywne włączanie tych urządzeń w proces kształcenia pomoże w promowaniu myślenia twórczego, tak istotnego w uczeniu się dzieci i młodzieży.

Proces ten będzie wymagał świeżych idei pedagogicznych, niezbędnych do umiejętnego skorzystania z komputeryzacji szkół i instytucji

opiekuńczo-wychowawczych. Mimo zadziwiających sukcesów na polu technologii informatycznych i szybko rozwijającej się bazy wiedzy, istnieje wzrastająca potrzeba udzielania pomocy uczniom w nabywaniu przez nich podstawowych umiejętności i w rozwijaniu u nich zdolności myślenia wyższego rzędu. W związku z tym, że stajemy się coraz bardziej odpowiedzialni za własne uczenie się – zarówno obecne, jak i przyszłe – zdolność i umiejętność myślenia krytycznego, kreatywnego i niezależnego, jak i umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji na zasadach współpracy staną się wkrótce bardziej niż kiedykolwiek niezbędne.

Nauczyciele powinni wciąż rozwijać i ulepszać swój profesjonalizm. Nie tylko poprzez stosowanie standardowych technik nauczania, pobudzanie krytycznego myślenia, rozbudzanie społecznie potrzebnych postaw (takich jak np. postawa odpowiedzialności) i umiejętności (takich jak np. umiejętność współpracy), rozwijanie indywidualnych zdolności ucznia czy „wychowywanie”. Obecnie nauczyciele powinni również być na bieżąco z analizami otaczającej nas rzeczywistości. Nauczyciel dobrze wykonujący swoją pracę powinien umiejętnie kreować sposób myślenia wskazując, że każdy człowiek ma moc twórczą i to on powinien kreować rzeczywistość wokół siebie, będąc odpornym na wszelkie próby masowej marketingowo – medialnej manipulacji.

Zawód nauczyciel po wielu reformach i modernizacjach dotarł do etapu, gdzie dziecku została przyznana główna w procesie edukacji, opierając działanie na przekonaniu o jego względnej wrodzonej doskonałości. Sam pedagog musi się skupić na przygotowaniu i zdobyciu odpowiedniego wykształcenia do realizowania zadań dydaktycznych.

Kolejny istotny fakt dotyczący kwestii ochrony nauczyciela to ten, że od 2007 roku nauczyciele zyskali status funkcjonariusza publicznego. Z tym statusem związany jest szereg przywilejów, ale także zwiększenie wymagań w zakresie odpowiedzialności i rzetelności.

Nauczyciel posiada następującą ochronę z tytułu przyznanego statusu funkcjonariusza publicznego:

- ochrona nietykalności cielesnej (art. 222 kk),

- ochrona przed czynną napaścią (art. 223 kk),
- znieważenie funkcjonariusza publicznego (art. 226 kk).

Każdy kto złamie prawo naruszając nietykalność cielesną nauczyciela z pewnością zostanie ukarany. Kodeks karny za dokonanie tego czynu przewiduje następujące kary: karę grzywny oraz karę ograniczenia bądź pozbawienia wolności do lat 3.

Czynna napaść na funkcjonariusza obejmuje szerszy zakres niż naruszenie nietykalności. Polega na wyrządzeniu krzywdy fizycznej. Kara za to przestępstwo wynosi od roku do 10 lat pozbawienia wolności.

Ostatnim z wypisanych tutaj przywilejów jest ochrona przed znieważeniem. Przestępstwo to polega na ublżaniu, okazywaniu pogardy, obraźliwym zachowaniu, okazywaniu braku szacunku, lekceważeniu. Ustawodawca przewiduje następujące kary za to wykroczenie: karę grzywny oraz karę ograniczenia wolności albo karę pozbawienia wolności do roku czasu.

Kompetencje nauczyciela

Wydaje się, że kompetencje związane z rozumieniem własnego postępowania oraz ulokowanie w świecie zdarzeń i relacji międzyludzkich są nauczycielowi niezbędne. W funkcjonowaniu profesjonalnym nauczyciela istotnego znaczenia nabiera jego samoocena, rozumiana jako zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach pracy dydaktyczno- wychowawczej, dokonywana w celu ulepszenia tej pracy lub podjęcia decyzji o jej dalszym prowadzeniu. Samoocena buduje zaufanie do pracy własnej, a zdobyte spostrzeżenia nauczyciel może wykorzystać w planowaniu kolejnych działań edukacyjnych. Ta ocena nakierowana na autokorektę, stanowi podstawę rozwoju zawodowego. Powinna uświadamiać, jakie obszary działalności edukacyjnej wymagają doskonalenia (Sempruch 2011, s. 48).

Samoocena dokonywana przez nauczyciela winna mieć ścisły związek z refleksją na temat wykonanej pracy oraz być formą zastanowienia nad tym, co z tak uzyskaną wiedzą można następnie dla siebie oraz dla swojej szkoły zrobić. O autokrytyce myśleć należy raczej w kontekście planowania rozwoju.

Współczesność wymaga od kadry nauczycielskiej podjęcia nowych wyzwań w obszarze kształcenia i edukowania młodego pokolenia – pokolenia „jutra”, które będzie wyznaczać bieg wszelkich przemian społeczno-polityczno-gospodarczych, ale również trendy w edukacji. Nauczyciel to człowiek patrzący w przyszłość i do niej przygotowujący siebie i innych. To, co wczoraj to przeszłość, to, co dziś, to poniekąd już jutro, a jutro to przyszłość. Właśnie na to „przyszłe jutro” nauczyciele powinni przygotowywać przyszłych nauczycieli, którzy oprócz tego, że chcieliby służyć młodemu pokoleniu, posiadają też powołanie

warunkujące prawidłowe funkcjonowanie w zawodzie. Zawód nauczyciela powinien być pasją, która z czasem przeradza się w mistrzostwo, warunkujące pełen profesjonalizm. Znaczenie zawodu nauczyciela jest równoznaczne ze znaczeniem jakie społeczeństwo na danym stopniu rozwoju przypisuje wychowaniu i kształceniu. Obecnie rośnie znaczenie wychowania i kształcenia, a tym samym wzrastają wymagania stawiane szkołom, nauczycielom i innym pracownikom pedagogicznym. Wybór zawodu nauczyciela jest niejako sam w sobie decyzją etyczną. Powinien być on świadomy, racjonalny i odpowiedzialny oraz nastawiony na urzeczywistnianie wartości. Dobry nauczyciel to człowiek mądry, który działa dobrze i przeciwdziała złu. Po pierwsze i przede wszystkim jest człowiekiem, i ten fakt jest najważniejszy oraz decydujący.

W kontekście edukacyjnym, profesjonalizm, w tym umiejętności i kwalifikacje nauczyciela, określany jest za pomocą kategorii kompetencji (kunsztu). Składa się ona z dwóch elementów, tj. kompetencji wstępnej i wtórnej. Pierwsza odnosi się do – poświadczonej dyplomem lub certyfikatem – wiedzy nauczyciela zdobytej w trakcie nauki, i stanowi tzw. punkt wyjścia; druga zaś wyznacza cel, do którego dążymy, a jego osiągnięcie równoznaczne jest z tzw. punktem kulminacyjnym. Cel, jaki sobie obieramy na początku kariery, jest warunkowany kilkoma czynnikami. Są to przede wszystkim oczekiwania społeczności szkolnej, przedmiot, którego uczyimy, sumienne wykonywanie obowiązków i ról, w tym nasze zainteresowanie i zaangażowanie w pracę, a także cechy osobowościowe, które przypisuje się profesjonalnemu nauczycielowi.

Środowisko szkolne stawia nauczycielowi szereg wymagań. Począwszy od grupy nauczycieli, wymagania dyktuje dyrektor placówki, opiekun stażu, przewodniczący zespołu przedmiotowego, jak i inni koledzy i koleżanki z pracy. Dyrektor zazwyczaj oczekuje od nauczyciela odpowiednich kwalifikacji i szeroko rozumianej dyscypliny w pracy. Chodzi tu przede wszystkim o kompetencję profesjonalną nauczyciela, a w przypadku dyscypliny mówimy o zarządzaniu klasą w sali lekcyjnej i poza nią. Nauczyciele liczą na zaufanie, wsparcie i miłą atmosferę, zarówno w pokoju nauczycielskim, jak i na szkolnym korytarzu.

Kompetencje zawodowe nauczyciela stanowią strukturę poznawczą złożoną z określonych zdolności pedagogicznych zasilanych wiedzą i doświadczeniem. Są one oparte na przekonaniu, że za ich pomocą

warto i można inicjować i realizować efektywnie zadania zawodowe, wynikające z założeń procesu edukacyjnego. Można zatem stwierdzić, że niezależnie od dokonanego podziału kompetencji zawodowych, mają one charakter uniwersalny i ponadczasowy. To od osobowości nauczyciela zależy, czy są one rozwijane równolegle i z należytą dociekliwością, czy też pod wpływem pewnych bodźców, przywiązuje on wagę do rozwoju jedynie niektórych z nich, zapominając o pozostałych. Chęć rozwijania wszystkich kompetencji równolegle i z należytą starannością świadczyć może o pełnym zaangażowaniu w profesjonalny rozwój zawodowy, który wiąże się bezpośrednio z profesjonalizacją funkcjonowania szkoły.

Na sprawnie rozwijającym się systemie szkolnym spoczywa odpowiedzialność za realizację podstawowych filarów edukacji, którymi są następujące zasady:

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

Aby spełnić te wymagania, należy dbać o wszechstronny, systematyczny rozwój kompetencji i kwalifikacji zawodowych nauczyciela. Należy pamiętać, że profesjonalny rozwój nauczyciela służy podniesieniu standardów funkcjonowania szkoły, czyli zwiększa jej efektywność oraz podnosi jakość pracy.

W szkole XXI wieku niezastąpiony jest nauczyciel o wysoko rozwiniętych kompetencjach, tych, które przedstawiono powyżej. Do tego katalogu kompetencji i cech niezbędnych, czy też wymaganych, należy dopisać pasję. Nauczyciel, który nigdy jej nie posiadał lub w obliczu starć z rzeczywistością został jej pozbawiony, nie będzie autentyczny w swoich działaniach, co szybko zostanie zweryfikowane przez uczniów, którzy są szczerzy w swoich zachowaniach i poglądach, i bardzo szybko dostrzegą pozorny entuzjizm i niepełne zaangażowanie nauczyciela. Profesjonalizm to również chęć zdobycia wiedzy o swoich słabościach. Dlatego należy zawsze umiejętnie planować rozwój zawodowy, aby natłok zajęć i obowiązków nie przyczynił się do wypalenia zawodowego czy też utraty pasji. W trakcie swojego rozwoju zawodowego nauczyciel

zdobywa zarówno doświadczenie praktyczne, jak i teoretyczną wiedzę, które pozwalają mu na formułowanie nowych zadań. Musi więc mieć świadomość, że aby dobrze uczyć powinien systematycznie dokonywać twórczej analizy swoich osiągnięć i stale weryfikować swoją wiedzę. Profesjonalizm wymaga, a więc zobowiązuje, do tego, aby oprócz działalności dydaktycznej angażować się również w działalność badawczą. Nauczyciele znający swoje możliwości, działający z pełnym poświęceniem i pasją mają nie tylko pozytywny wpływ na rozwój osobowościowy swoich uczniów, ale również na poziom sukcesów przez nich odnoszonych.

Samo pojęcie kompetencji nauczycielskich nie jest łatwe do jednoznacznego zdefiniowania. Doczekało się szeregu opracowań, w których autorzy starali się uchwycić jego istotę. W ujęciu językowym kompetencja rozumiana jest jako: „zakres uprawnień, pełnomocnictw (...), zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”. Na podstawie tej definicji możemy zauważyć to, na co zwraca również uwagę Wacław Strykowski, że „termin »kompetencje« używany jest co najmniej w dwóch znaczeniach: po pierwsze, kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami, po drugie termin »kompetencje« oznacza zakres uprawnień” (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 22).

W literaturze pedagogicznej napotykamy na różne definiowanie tego terminu. Wincenty Okoń podaje, iż w „pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się” (Okoń 1996, s. 129).

Zdzisław Ratajek określa, że „kompetencja to swoista dyspozycja do poprawnego spełniania jakiejś roli, rozwiązywania nieprzewidywalnych problemów, analizowania nieznanych wcześniej sytuacji” (Ratajek 2001, s. 25).

Szerszą definicję pojęcia „kompetencja” odnajdziemy w pracach Maria Czerepaniak-Walczak, według której jest to „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz

w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Jest to, więc dyspozycja osiągnięta poprzez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana (nie jest jednorazowym aktem). Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się,
- świadomość potrzeby i skutków zachowania,
- przyjęcie odpowiedzialności za skutki” (Czerepaniak-Walczak 1995, s. 135-137).

Wacław Strykowski podkreśla, że „charakterystyczną cechą kompetencji jest również to, że są one zawsze kategorią podmiotową, kompetencje są właściwością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Być może dlatego odkryto szczególnie atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu w odniesieniu do opisywania kwalifikacji określonych zawodów. Odnosi się to również do zawodu nauczyciela (...) Utożsamianie kompetencji tylko z umiejętnością i sprawnością jest ograniczeniem jej istoty. Aczkolwiek umiejętność, czyli wiedza proceduralna, stanowi sedno kompetencji” (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 23).

U Marii Dudzikowej kompetencje ujmowane są jako „zdolność do czegoś, która ta zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością” (Dudziakowa 1994, s. 205).

Irena Oksińska badając kompetencje nauczycielskie sformułowała następujące wnioski:

- „kompetencje są strukturą – całością, w której tkwią wartości, wiedza, specyficzne umiejętności oraz relacje tych elementów;
- istotę kompetencji stanowią zdolności osoby – zdolność doszukiwania się sensu w tym, co robimy, w tym, co się dzieje w otoczeniu, w nas samych, wartościowania, wypowiedzania sądów i ocen opartych na uznanym systemie wartości;
- kompetencje są właściwością człowieka, gdyż tylko człowiek interpretuje, dokonuje ocen moralnych, komunikuje się z otoczeniem społecznym i przyrodniczym;

- nabywanie kompetencji wiąże się z wykorzystywaniem własnych zdolności, z pozytywną motywacją, zainteresowaniami człowiekiem i światem, z osobistym trudem i wysiłkiem, systematyczną pracą nad sobą, uczestnictwem w sytuacjach wartościowych poznawczo i duchowo;
- głównymi wskaźnikami posiadania kompetencji są postawy, np. postawa refleksji i autorefleksji postawa moralnego rozumowania, postawa argumentowania i inne” (Oksińska 1998, s. 423-427).

Jan Průch stwierdza, że „termin »nauczycielskie kompetencje« oznacza zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę” (Průch 2004, s. 306). Zadaje on pytanie, czy do kompetencji nauczycielskich nie wprowadza się zbyt wielu oczekiwań i różnorodnych czynności (gdyż tak wielu oczekiwaniom mógłby podołać tylko doświadczony nauczyciel), a także jak te teoretyczne wyobrażenia przekładają się na edukacyjne realia szkół i ograniczenia fizyczno-psychiczne nauczycieli. Powołując się na prace Chrisa Kyriacou stwierdza, że kompetencje nauczycielskie można rozpatrywać nie z punktu widzenia tego, jaki *powinien* być współczesny nauczyciel, ale tego, co dzisiejszy nauczyciel tak naprawdę *robi* i robić musi (Tamże, s. 307). W związku z tym wymienia siedem „kluczowych umiejętności” stanowiących o pedagogicznych kompetencjach nauczyciela. Należą do nich:

- *Planowanie i przygotowanie*: umiejętność sprowadzająca się do formułowania celów danej jednostki lekcyjnej, ustalenia umiejętności (osiągnięć), które uczniowie mają opanować do końca lekcji i dokonania wyboru najlepszych środków do realizacji tych celów.
- *Realizacja jednostki lekcyjnej*: umiejętności potrzebne do efektywnego włączenia uczniów w proces uczenia się, ważne zwłaszcza ze względu na jakość nauczania.
- *Kierowanie lekcją*: umiejętności potrzebne do takiego kierowania lekcją i organizowania aktywności poznawczej uczniów w czasie zajęć, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywny udział w procesie uczenia się.

- *Klimat klasy*: umiejętności potrzebne do stworzenia i utrzymania pozytywnych postaw uczniów w toku nauczania oraz motywowania ich do aktywnego udziału w zajęciach.
- *Dyscyplina*: umiejętności potrzebne do utrzymania porządku i do rozwiązywania problemów dotyczących niepożądanych zachowań uczniów.
- *Ocenianie osiągnięć uczniów*: umiejętności potrzebne do oceniania osiągnięć uczniów tak w ramach oceniania formatywnego (a więc ukierunkowanego na udzielenie pomocy uczniom w ich rozwoju), jak i sumatywnego (rejestrowanie osiągnięć i formułowanie danych związanych z wynikami procesu kształcenia).
- *Refleksja nad własną pracą i ewaluacja*: umiejętności niezbędne do oceniania własnej pracy pedagogicznej w celu jej udoskonalenia (Tamże, s. 308).

Autorzy książki *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej w Polsce* piszą: „Analizując dokumenty związane z edukacją w Unii Europejskiej można wyodrębnić trzy wspólne zasady określające ogólne kompetencje zawodowe nauczycieli. Nie mają one charakteru standardów i nie określa się ich jako czynniki ukierunkowujące kształcenie nauczycieli. Stanowią jednak wspólny element wielu programów narodowych dotyczących przygotowania i kształcenia nauczycieli. Według nich nauczyciel ma być zdolny do:

- posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i różnorodnymi źródłami wiedzy,
- współpracy z różnymi grupami współtworzącymi przestrzeń edukacyjną (uczniowie, koledzy, nauczyciele, rodzice, samorząd lokalny i inni partnerzy),
- współpracy ze społeczeństwem i w społeczeństwie – na poziomie lokalnym, narodowym, europejskim i w aspekcie globalnym.

Nauczycielskie umiejętności pedagogiczne powinny służyć efektywnemu konstruowaniu, organizowaniu i zarządzaniu procesem kształcenia, ale również korzystaniu z wolności wyboru i podejmowania decyzji w całym obszarze edukacji” (Żytko 2006, s. 91).

Widać więc, że na kompetencje składają się między innymi cechy

osobowości nauczyciela, jego motywacja, postawy, system wartości, doświadczenie, zdolności i umiejętności, kwalifikacje, profesjonalizm. „W kompetencjach objawiają się dwa wymiary kwalifikacji profesjonalnych nauczyciela: wymiar psychologiczny, tj. osobowość ze wszystkimi jej przejawami (inteligencja, zainteresowania, uzdolnienia, charakter, emocje, itd.) oraz wymiar prakseologiczny, przejawiający się w profesjonalnym przygotowaniu i sprawnym wykonywaniu różnego rodzaju powinności pedagogicznych” (Ratajek 2001, s. 25-26).

Jak widać z przytoczonych powyżej przeze mnie definicji, pojęcie „kompetencji nauczycielskich” stanowi przedmiot badań wybitnych pedagogów i psychologów. Pojęcie to wymyka się jednak jednoznacznej definicji. Niektórzy kompetencje utożsamiają z kwalifikacjami zawodowymi, inni postrzegają je jako zdolności nauczyciela do osiągania zamierzonych celów, a jeszcze inni łączą je bezpośrednio z osobowością nauczyciela.

Charakterystyczną cechą kompetencji jest jej podmiotowy charakter. Są one własnością określonej osoby. Natomiast szczególnym ich atrybutem jest dynamika, ujawnianie się kompetencji w działaniu, w zderzeniu człowieka z rzeczywistością. Być może dlatego odkryto szczególną atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu w odniesieniu do zawodu nauczyciela. Utożsamianie kompetencji tylko z umiejętnością lub sprawnością byłoby ograniczeniem jej istoty, mimo że umiejętność, czyli wiedza proceduralna (wiedza „jak”) stanowi samo sedno kompetencji. Najtrafniejszym jednak opisem tej właściwości wydaje się opis następujący: kompetencja to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. Można ją także wyrazić myślą: „pragnę to zrobić dobrze” (Czerepaniak-Walczak 1997, s. 88).

Kompetencje nie polegają na odtworzeniu wiedzy. Kompetencje są umiejętnościami złożonymi „wyższego rzędu”. Odnoszą się one do:

- uczenia się,
- myślenia,
- poszukiwania,
- doskonalenia się,
- współpracy i działania (Dymek 2001, s. 81).

B. Niemierko uważa, że kluczowe kompetencje nauczyciela – konieczne do tego, aby reforma rzeczywistości edukacyjnej stała się sukcesem – są następujące:

- umiejętność konstruowania programów nauczania,
- umiejętność zespołowego działania,
- umiejętność budowania wewnętrznego systemu oceniania,
- umiejętność organizowania (Niemierko 1997, s. 27-28).

Efektywnym nauczycielem według Richarda I. Arendsa jest nauczyciel, który poza kompetencjami przedmiotowymi (rzeczowymi) posiada wysokie kwalifikacje pedagogiczne, wśród których wyróżnia się cztery grupy:

- władanie zasobem wiedzy, na którym opiera się sztuka nauczania,
- dysponowanie repertuarem najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego,
- wykazywanie postawy umiejętności niezbędnych do systematycznej refleksji i rozwiązywania problemów,
- rozumienie uczenia się nauczania jako procesu ustawicznego (Arends 1994, s. 36).

Stefan Wlazło przedstawia oczywistą kompetencję nauczycieli, która została wytypowana przez doradców metodycznych z Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego we Wrocławiu. Brzmi ona następująco: „nauczyciel posiada wiedzę metodyczną i pedagogiczną oraz wykazuje umiejętności metodyczne i organizacyjne” (Wlazło 1999, s. 14-17). Według Wlazło nauczyciel posiada kompetencje wtedy, gdy:

- „posiada merytoryczną koncepcję realizacji programu nauczania z prowadzonego przedmiotu,
- tworzy własny system pomiaru osiągnięć edukacyjnych prowadzonych przez siebie i uczniów lub kończy kurs i stosuje w praktyce zasady teorii pomiaru dydaktycznego,
- systematycznie ocenia wyniki nauczania się uczniów i dokonuje ich analizy,
- różnicuje wymagania wobec swoich uczniów, zdolni uczniowie otrzymują od niego ukierunkowanie do pogłębienia zagadnień przedmiotowych, a uczniowie mający trudności – poradę i pomoc,

- uczniowie prowadzeni przez nauczyciela wykazują umiejętności planowania swoich działań edukacyjnych, dokonywania samooceny ich wykonywania, a także wykazują indywidualne i zespołowe umiejętności rozwiązywania problemów,
- uczniowie potrafią odnajdywać informacje związane z przedmiotem w różnych źródłach, a także słuchać i czytać ze zrozumieniem oraz pisać i wypowiadać się z użyciem stosownej terminologii przedmiotu, stosownie do okresu realizacji programu,
- dokonuje ewaluacji swojej pracy, jego uczniowie ujawniają swoje trudności w realizowaniu wyznaczonych celów,
- jest otwarty i elastyczny wobec propozycji uczniów,
- ceni drogę dochodzenia ucznia do wiedzy i informacji nie mniej niż ich osiągnięcie,
- cechuje go pożądana kultura językowa” (Tamże).

Do powyższych typologii dołączyć można propozycje określenia kompetencji nauczyciela jako pedagogicznego pracownika szkoły. Dostrzec można dwie takie propozycje:

- 1) Nauczyciel pracujący na oczekiwanym w szkole poziomie pracy edukacyjnej:
 - uczestniczy czynnie w doskonaleniu wewnątrzszkolnym i periodycznie w szkoleniu zewnętrznym,
 - stosuje aktywne i warsztatowe metody, których efekty ujawniają się w pracy indywidualnej i zespołowej uczniów,
 - posługuje się procedurami mierzenia jakości,
 - stara się doprowadzić uczniów do zachowań respektujących zasady szkolnego programu wychowawczego,
 - pomaga uczniom w przezwyciężaniu trudności edukacyjnych i rozwojowych,
 - stwarza uczniom interesujące oferty indywidualnego, w tym pozalekcyjnego rozwoju ich zainteresowań,
 - współdziałanie nauczyciela z innymi nauczycielami i rodzicami jest właściwe.
- 2) Nauczyciel wykazuje postawy aktywne i twórcze w pracy szkolnej:

- podejmuje w swojej pracy działania innowacyjne,
- pełni dodatkowe role w szkole,
- inicjuje pozytywne zmiany w szkole i udziela się w ich wprowadzaniu,
- uczestniczy w analizowaniu i rozwiązywaniu pojawiających się w szkole problemów wychowawczych, programowych, organizacyjnych,
- jest otwarty, chętnie pomaga innym,
- upowszechnia swoje osiągnięcia,
- daje przykład dobrej roboty nauczycielskiej (staranność w pracy, samodzielność, refleksyjność) (Jaskulska 2002, s. 4).

W zawodzie nauczyciela ważne jest charakteryzowanie się kompetencjami, dzięki którym można ocenić pracę i rozwój nauczyciela. Zaliczyć można do nich kompetencje: prakseologiczne, merytoryczne (przedmiotowe), dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze (psychologiczno-pedagogiczne), kreatywne, informacyjne.

Podobnie jak rozważania na temat definicji kompetencji w ogóle, również rodzaje i podział kompetencji nauczycielskich są różnorodne. Autorzy różnych klasyfikacji odwołują się przeważnie do istoty zawodu nauczycielskiego, jego specyfiki, zadań i funkcji pełnionych przez nauczyciela.

Zdaniem Małgorzaty Taraszkiewicz kompetencje nauczycielskie można podzielić na trzy grupy:

- *merytoryczne*, dotyczące treści nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym,
- *dydaktyczno-metodyczne*, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,
- *wychowawcze (psychopedagogiczne)*, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania proble-

mów danego wieku rozwojowego itp. – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym” (Taraszkiewicz 2001, s. 175).

Natomiast Kazimierz Denek poszczególne kompetencje niezbędne do wykonywania funkcji związanych z zawodem nauczyciela podzielił następująco:

- *kompetencje prakseologiczne*, wyrażające się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- *kompetencje komunikacyjne*, wyrażające się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- *kompetencje współdziałania*, manifestujące się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;
- *kompetencje kreatywne*, objawiające się w innowacyjności i niestandardowości działań nauczycielskich;
- *kompetencje informatyczne*, uwidaczniające się w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł informacji;
- *kompetencje moralne*, wyrażające się w zdolności do pogłębionej refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego (Denek 1998, s. 215-217).

Wacław Strykowski w swoich rozważaniach na temat podziału kompetencji nauczycielskich przytacza podział, jakiego dokonał Stanisław Dylak. Autor ten podzielił te kompetencje na trzy podstawowe grupy:

- *kompetencje bazowe* – pozwalające na porozumienie się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami,
- *kompetencje konieczne* – to takie, bez których nauczyciele nie mogliby skutecznie wykonywać swoich zadań edukacyjnych (są to kompetencje: interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne),
- *kompetencje pożądane* – nie są niezbędne, ale mogą być wysoce pomocne w realizacji zawodu nauczyciela. Są to zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym itp. (Strykowski, Strykowska, Pielachowski 2003, s. 23-24).

Natomiast projekt standardów zawodowych kompetencji nauczycieli, opracowany w 1998 roku przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli przy Radzie ds. Kształcenia Nauczycieli w Ministerstwie

Edukacji Narodowej obejmował:

- „*Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne* – dotyczące wiedzy o komunikowaniu interpersonalnym; umiejętności spożytkowania jej dla celów edukacyjnych; umiejętność nawiązywania kontaktów z dziećmi, dostosowania stylu kierowania pracą do stopnia rozwoju i dojrzałości uczniów; panowanie nad narzędziami mowy.
- *Kompetencje kreatywne* – dotyczące rozumienia i znajomości swoistości działania pedagogicznego jako działania twórczego i niestandardowego; umiejętność tworzenia i przekształcania, myślenia krytycznego, planowania i stymulowania rozwoju swoich wychowanków.
- *Kompetencje współdziałania* – posiadanie wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów; rozumienie procesu interakcji; umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów oraz zmiany własnego stylu kierowania grupą.
- *Kompetencje pragmatyczne* – obejmują podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym; umiejętności rozpoznawania, badania i diagnozowania oraz realizacji założeń edukacyjnych.
- *Kompetencje informatyczno-medialne* – wyrażają się znajomością języków obcych, obsługi komputera, użytkowania nowoczesnych technologii do wspomagania procesu nauczania-uczenia się” (Sempruch 2000, s. 123).

Współcześnie wyróżnia się następujące komponenty profesjonalnych kompetencji nauczyciela:

- *Kompetencje specjalistyczne*, przedmiotowe.
- *Kompetencje psychodydaktyczne* polegające na wytwarzaniu odpowiednich warunków do uczenia się, aktywizowaniu, stwarzaniu odpowiednich warunków społecznych, emocjonalnych i odpowiedniego klimatu w pracy, kierowaniu procesami uczenia się przez uczniów.
- *Kompetencje komunikacyjne* polegające na porozumiewaniu się w relacjach z dziećmi i osobami dorosłymi.

- *Kompetencje organizacyjno-kierownicze* polegające na odpowiednim planowaniu i projektowaniu swoich czynności, utrzymywaniu określonego ładu i systemu.
- *Kompetencje diagnostyczne i interwencyjne* polegające na dowiadrywaniu się, co uczeń myśli, co czuje, jakie są przyczyny takiego a nie innego jego zachowania i jak mu można pomóc.
- *Kompetencje poradnicze i doradcze* odnoszące się szczególnie do relacji z rodzicami.
- *Kompetencje w zakresie refleksji nad własną działalnością*, np. modyfikowanie własnego postępowania, podejścia i metod (Průch 2004, s. 307).

Rozważając problematykę związaną z opisem kompetencji nauczycielskich Robert Kwaśnica zwrócił uwagę na to, iż ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela i wielość specjalizacji opis ten zawsze musi być wybiórczy, tzn. odnoszący się tylko do wybranych kompetencji, i założeniowy, czyli prowadzony wedle założeń jakiejś koncepcji ludzkiego doświadczenia, która decyduje o tym, jakie kompetencje wyodrębnimy do opisu. Stosownie do rozróżnienia rodzajów wiedzy wyodrębnił dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne (Kwaśnica 2003, s. 299-300).

Kompetencje praktyczno-moralne według Kwaśnicy mieszczą w sobie: kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne. Kwaśnica opisał je w następujący sposób:

„Kompetencje interpretacyjne to zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (do innych ludzi i do siebie samych w akcie samorefleksji). Dzięki tym kompetencjom widzimy świat nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, które trzeba technicznie opanować, poddać kontroli i zmieniać wedle ustalonych przez nas celów, lecz jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu. Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niemającym końca zadaniem. Pytania te podążają bowiem wciąż za zmianami, jakie zachodzą w naszej sytuacji i w nas samych.

Kompetencje moralne nie są tym samym co wiedza o normach i zakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania (...), refleksja, którą umożliwiają kompetencje moralne jest zawsze autorefleksją, jest samorozumieniem wzbudzonym i podtrzymywanym wciąż przez to samo pytanie: jaki powinienem być, i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi.

Kompetencje komunikacyjne to zdolność do dialogowego sposobu bycia (...) zdolność bycia w dialogu z innymi i samym sobą. (...) dialog w tym sensie to: rozmowa z innym przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie ogarnia; (...) Kompetencje komunikacyjne jako zdolność bycia w tak pojętym dialogu nie są po prostu dającą się technicznie opanować umiejętnością komunikowania. Są czymś znacznie głębszym i w ogóle wykraczającym poza techniczne umiejętności. Do tych kompetencji należy między innymi:

- zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby,
- zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań, zachowań,
- postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwości i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową” (Kwaśnica 2003, s. 300-301).

W skład, analizowanych dalej kompetencji technicznych wchodzi natomiast: kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. W cytowanej książce opisane one zostały następująco:

„Kompetencje postulacyjne (normatywne), to umiejętności opowiadania się za takimi czy innymi, ale zawsze instrumentalnie pojętymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi. Kompetencje te,

w zależności od zaawansowania w rozwoju, okazują się pomocne bądź w odtwarzaniu celów osiągniętych przez innych, bądź w wyborze celów zgodnych z zaakceptowaną konwencją, bądź ustanowieniu celów własnych, indywidualnych.

Kompetencje metodyczne stanowią umiejętność działania według reguł określających optymalny porządek czynności. Treścią owych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba robić, by osiągnąć zamierzony cel. Takie przepisy czynności nazywa się najczęściej metodami (...) Kompetencje metodyczne, podobnie jak postulacyjne, w zależności od zaawansowania w rozwoju mogą być rezultatem naśladowstwa, efektem świadomego przestrzegania wyuczonych reguł działania lub też mogą być własnym pomysłem.

Kompetencje realizacyjne to umiejętności doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Przykładowo: w przypadku dydaktycznej pracy nauczyciela kompetencje te okazują się pomocne w trakcie opracowywania programu nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w taki sposób, aby zapewnić skuteczność działania” (Tamże, 301).

Kwaśnica do charakterystyki wyodrębnionych przez siebie kompetencji wprowadził jednak trzy zasadnicze zastrzeżenia:

- po pierwsze uznał, że pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne. Hierarchię taką motywował swoistością pracy nauczyciela oraz tym, że kompetencje techniczne nie mogą zostać użyte bez zgody tych pierwszych, ponieważ z praktyczno-moralnego namysłu nad sytuacją edukacyjną nikt nie może nauczyciela zwolnić. Autor pisze dalej, że zrozumienie sytuacji edukacyjnej wymaga od nauczyciela: empatii, samorefleksji, krytycznej obserwacji siebie i pogłębionego rozumienia swojej roli;
- po drugie, kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela ograniczony zakres zastosowania. Mogą one jedynie pomóc nauczycielowi w projektowaniu i organizowaniu wąsko pojętego nauczania. Nie mogą natomiast mieć prawomocnego moralnie zastosowania z uwagi na komunikacyjny charakter pracy nauczyciela w szeroko pojętym wychowaniu;

- po trzecie, kompetencji praktyczno-moralnych nie można nauczycielowi przekazać w taki sposób, w jaki przekazuje się kompetencje techniczne. Są one czymś niepowtarzalnym i indywidualnym, nabytym na drodze osobistego wysiłku. Wymagają one zupełnie innej pedagogiki niż ta, za pomocą której nauczyciel zdobywa wiedzę techniczną (Tamże, 302-305).

Inny podział kompetencji opracował Wacław Strykowski. Do obszarów kompetencji współczesnego nauczyciela zaliczył następujące kompetencje: merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych i kompetencje związane z rozwojem zawodowym. Kompetencje nauczycielskie w ujęciu Strykowskiego to:

- Kompetencje merytoryczne (rzeczowe) – nauczyciel kompetentny merytorycznie to ten nauczyciel, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Kompetencje merytoryczne zdobywa nauczyciel w trakcie studiów danego przedmiotu, a także przez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie (Strykowski, Strykowska, Piela-chowski 2003, s. 24).
- Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne – używając tej ogólnej nazwy, mamy na uwadze bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętność wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się (Tamże, s. 25).
- Kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska – praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona działalnością rozpoznawczą. Poznawanie uczniów jest bowiem niezbędnym ogniwem pracy na-

uczyciela.(...) Kompetencje te dotyczą tego, co badamy, i w jaki sposób. Przedmiotem poznania są więc zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywy uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej. Poznawanie, czyli diagnozowanie ucznia składa się z diagnozy opisowej i genetycznej. (...) Poznawanie uczniów odbywa się za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych. Do najczęściej stosowanych należą: obserwacja, wywiad, ankieta, socjometria. Umiejętność posługiwania się nimi należy do ważnych kompetencji każdego nauczyciela (Tamże, s. 25-26).

- Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania – jeżeli działalność dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela ma być działalnością celową i dobrze zorganizowaną, musi być wcześniej zaplanowana i zaprojektowana. Zatem opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych to istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela. Kompetencje te są szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia i teoria organizacji i zarządzania.(...) Dla nauczyciela szczególnie ważne jest projektowanie i planowanie zajęć szkolnych, tych długofalowych lub doraźnych. Udowodniono, że projektowanie dydaktyczne ma istotny wpływ na efektywność pracy szkoły. (...) Oto niektóre z działań nauczyciela wymagające wcześniejszego planowania: tworzenie własnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych, projektowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych, projektowanie programu wychowawczego szkoły, projektowanie testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów oraz ich środowiska, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego (Tamże, s. 27).
- Kompetencje dydaktyczno-metodyczne – W świetle najnowszej koncepcji edukacji definiujemy proces kształcenia jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede

wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamia różnego rodzaju aktywności. Proces nauczania – uczenia się zapewnia tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciel respektuje określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności. (...) Stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa opanowując całe bogactwo metod nauczania o charakterze: podającym, poszukującym i aktywizującym (Tamże, s. 27-28).

- Kompetencje medialne i techniczne – związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. (...) Termin „media” jest określeniem zbiorczym, które odnosi się zarówno do środków prostych (podręczniki, plansze, tablice, modele), jak i mass mediów oraz technologii informacyjnych (radio, telewizja, multimedia, komputery, Internet). Efektywność wykorzystania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkoły w urządzenia i materiały dydaktyczne, ale również od wiedzy i umiejętności metodyczno-technicznych nauczyciela. Oto niektóre z tych kompetencji: nauczyciel ma pełne rozeznanie w zasobach medialnych związanych z realizowanym przedmiotem, blokiem przedmiotowym lub ścieżką edukacyjną; potrafi dokonać analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej istniejących zasobów medialnych, a znając właściwości poszczególnych mediów, potrafi wyznaczyć im odpowiednie zadania w procesie kształcenia i wychowania; posiada podstawowe umiejętności obsługi urządzeń medialnych, zna podstawowe zasady ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych; ma przygotowanie i motywację do ustawicznego unowocześniania swojego warsztatu pracy i warsztatu pracy swoich uczniów (Tamże, s. 29).
- Kompetencje współdziałania manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela. Przejawia je nauczyciel, gdy:
 - o rozumie związki między postawą zawodową, własną charakterystyczną osobowością, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w klasie szkolnej,
 - o potrafi rozwiązać sytuacje konfliktowe w klasie,

- o potrafi kształtować postawy społeczne swoich uczniów (Cze-repaniak-Walczak 1997).
- Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły – kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, stąd potrzeba odpowiednich kompetencji nauczyciela (...). Ocenianie jest jednym z najbardziej krytycznych momentów procesu nauczania i uczenia się. Sytuacje związane z kontrolowaniem i ocenianiem uważane są za trudne, przykre, niesprawiedliwe, stresujące i mało konstruktywne (...). Kompetentny nauczyciel potrafi:
 - o dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta,
 - o wytworzyć narzędzia diagnozy odpowiednie do rodzaju podejmowanych decyzji dydaktycznych,
 - o stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane przez nich wyniki,
 - o wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów,
 - o zbudować trafne, oparte na pomiarze procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych,
 - o przedstawić wyniki ewaluacji uczniom i rodzicom, dyrektorowi szkoły i innym nauczycielom,
 - o rozpoznać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów (Tamże, s. 30).
- Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych – reforma systemu edukacji stwarza nauczycielowi nowe szanse i daje nowe uprawnienia w zakresie projektowania oraz oceny programów szkolnych, podręczników oraz środków dydaktycznych. Wymaga to od nauczyciela kompetencji o charakterze projektowym i oceniającym (...). Nauczyciele muszą więc wykazać się własną inicjatywą w dziedzinie zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo – oceniających poprzez udział w studiach podyplomowych, kursach doskonalących, poprzez korzystanie z literatury w ramach samokształcenia (...). Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach:

merytorycznym i formalnym, psychologiczno-pedagogicznym, metodyczno-konstrukcyjnym i ewaluacyjnym (...). Szczególnie trudne zadania stoją przed nauczycielami w zakresie oceny i wyboru podręczników, gdyż tutaj oferta jest niezwykle bogata. Trzeba więc korzystać z odpowiednich narzędzi uwzględniających stosowne kryteria. Dobry podręcznik powinien spełniać następujące funkcje: informacyjną, motywacyjną, ćwiczeniową, transformacyjną, kontrolno-korektywną oraz samokształceniową (Tamże, s. 30-31).

- Kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym – ustawiczne kształcenie i samokształcenie stanowią wiodącą ideę współczesnej edukacji. Idea ta odnosi się szczególnie do nauczycieli, głównych sprawców procesów edukacyjnych. (...) reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobligować ich do stałego rozwoju i doskonalenia kwalifikacji. Określono też możliwie dokładne kompetencje niezbędne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego (...). Ambicją nauczycieli powinno być również ogólne kształcenie się i samodoskonalenie. Tego rodzaju kompetencje, nazwane pożądanymi, budują prestiż nauczyciela, a także pozwalają skutecznie realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze. Kompetencje tego rodzaju nazywamy autoedukacyjnymi lub autokreacyjnymi. Teoretycy wyróżniają dwa rodzaje kompetencji autokreacyjnych: normatywne, wyznaczające odpowiednie wartości – cele autokreacji jednostki, wynikające z przyjętej przez nią ogólnej koncepcji świata i własnego w nim miejsca; dyrektywne, wskazujące sposób realizacji wartości, a więc różnego rodzaju czynności i działania pozwalające podnosić standardy własnego ja (Tamże, s. 31).

W podsumowaniu Waław Strykowski podkreśla, że o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, powinny więc one mieć charakter dynamiczny i być ciągle rozwijane i doskonalone. Jest to bardzo ważne, ponieważ nauczyciel powinien umieć podążać za zmianami, jakie niesie ze sobą współczesny świat.

Podsumowując należy stwierdzić, że literatura pedagogiczna dostarcza szeregu różnorodnych typologii kompetencji nauczycielskich. Jeśli mielibyśmy wskazać – na podstawie dostępnych opracowań – najważniejsze grupy tychże kompetencji, to będą to na pewno: po pierwsze, kompetencje merytoryczne, czyli związane ze znajomością nauczanego przedmiotu, gotowością i umiejętnością aktualizowania i selekcjonowania wiedzy, oraz zawierające w sobie umiejętności oceny programów i podręczników; po drugie, kompetencje pedagogiczne, na które składają się umiejętności projektowania zajęć, znajomość i umiejętność stosowania metod kształcenia, konstruowanie narzędzi kontroli i oceny, znajomość mechanizmów i metod pracy wychowawczej, a także umiejętność stosowania środków dydaktycznych; po trzecie, kompetencje psychologiczne, wiążące się z takimi umiejętnościami, jak poznanie i diagnozowanie uczniów oraz kierowanie ich rozwojem. Ostatnią grupą kompetencji, na którą zwracają uwagę autorzy literatury pedagogicznej, są kompetencje osobowościowe nauczyciela. W ich skład wchodzi: refleksyjność, komunikatywność i kontaktowość, a także gotowość do autoedukacji.

Karta nauczyciela

Karta nauczyciela jest to najważniejsza ustawa dla wszystkich pracowników całego systemu Oświaty. Uchwalona została w randze ustawy z 26 stycznia 1982 roku i jest najważniejszym aktem prawnym, regulującym wszystkie prawa i obowiązki nauczycieli. Przy normowaniu stosunku pracy osobom jej podlegającym, ma ona pierwszeństwo nawet przed Kodeksem pracy.

Karta nauczyciela składa się z 15 rozdziałów:

- Postanowienia wstępne,
- Obowiązki nauczyciela,
- Wymagania kwalifikacyjne,
- Awans zawodowy nauczycieli,
- Nawiązanie, zmiana i rozwiązanie stosunku pracy,
- Warunki pracy i wynagrodzenie,
- Nagrody i odznaczenia,
- Uprawnienia socjalne i urlopy,
- Finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli,
- Ochrona zdrowia,
- Dzień Edukacji Narodowej,
- Odpowiedzialność dyscyplinarna,
- Uprawnienia emerytalne,
- Przepisy szczególne,
- Przepisy przejściowe i końcowe.

W Karcie nauczyciela określono m.in. stanowiska na których zatrudnia się nauczycieli. Są to:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany.

Karcie tej podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

- publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty,
- zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie Ustawy z dnia 26 października 1982 roku o postępowaniu w sprawach nieletnich,
- publicznych placówkach opiekuńczo-wychowawczych oraz ośrodkach adopcyjno-opiekuńczych działających na podstawie Ustawy z dnia 29 listopada 1990 roku o pomocy społecznej.

Karcie podlegają również, w zakresie określonym ustawą:

Nauczyciele mianowani, lub dyplomowani, zatrudnieni na stanowiskach na których wymagane są kwalifikacje pedagogiczne, czyli w:

- a) Urzędach organów administracji rządowej,
- b) Kuratoriach oświaty,
- c) Specjalistycznej jednostce nadzoru,
- d) Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisjach egzaminacyjnych,
- e) Organach sprawujących nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich, rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi oraz szkołami przy zakładach karnych (Art. 1 Karty nauczyciela).

Nauczyciel, tak jak każdy pracownik – niezależnie od branży, miejsca, kraju, stażu wykonywanej pracy, zaangażowania – posiada pewne

prawa, ale i obowiązki, które powinny być przez niego respektowane i wykonywane. Priorytetowym obowiązkiem nauczyciela jest *rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonymi mu stanowiskami oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadań związanych z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Nauczyciel musi wspierać każdego ucznia w jego rozwoju. Dodatkowym zobowiązaniem jest dążenie do pełni własnego rozwoju osobowego. Każdy belfer musi dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów* (Art. 5 Karty nauczyciela).

Kolejnym obowiązkiem jest ocena pracy nauczyciela, która to ocena jest wykonywana bądź z inicjatywy dyrektora, bądź to na wniosek nauczyciela, rady szkoły, rady rodziców, organu prowadzącego szkołę oraz organu przeprowadzającego nadzór pedagogiczny. Ocena zaprezentowana zostaje w formie opisowej i zawiera trzy stwierdzenia uogólniające:

- ocena wyróżniająca,
- ocena dobra,
- ocena negatywna.

Opiniodawcą jest sam dyrektor szkoły, który ma przy tym prawo zwrócić się o dodatkową opinię do samorządu uczniowskiego. Ocena powinna uwzględniać posiadaną wiedzę oraz umiejętności nauczyciela oraz sprawdzać, jaki jest stopień jego zaangażowania.

Każda osoba, która chciałaby spełnić się w roli nauczyciela musi najpierw spełnić pewne warunki. Wszystkie niezbędne kwalifikacje opisane są właśnie w nadrzędnej Ustawie, jaką jest Karta nauczyciela. Etat nauczyciela dostanie kandydat, który:

- posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym,
- przestrzega podstawowych zasad moralnych,
- spełnia warunki zdrowotne do wykonywania zawodu (Art. 9).

Każdy nauczyciel – czy to w Polsce, czy w Europie, czy na świecie – posiada obowiązki, które zdecydowanie musi wypełniać, ale również różnego rodzaju prawa, które powinien znać i z których powinien umieć korzystać. Poniżej wyszczególnione zostały poszczególne obowiązujące prawa, które zostały ujęte w Ustawie Karta Nauczyciela.

Najważniejszym zdecydowanie prawem jest prawo do wynagrodzenia. Wynagrodzenie za pracę zostaje wypłacone na początku każdego miesiąca (Art. 38 i 39).

Urlop wypoczynkowy określony jest w wymiarze dni roboczych. Urlop ustalany jest z dyrektorem szkoły. Nauczyciele mogą korzystać z urlopu nie tylko w ferie czy wakacje, ale także w okresie przerw świątecznych (nauczycielowi przysługuje prawo do 36 dni urlopu wypoczynkowego).

Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych (Art. 2).

Aby być dobrym nauczycielem nie wystarczy samo tylko ukończenie studiów wyższych; uczenie wymaga stałego podnoszenia umiejętności komunikowania się, nawiązywania prawidłowych relacji, przekazywania wiedzy, planowania własnej pracy. Tego wszystkiego nie da nauczyć się raz na zawsze, potrzebne jest stałe poszerzanie swojej wiedzy i umiejętności. Dlatego właśnie bardzo istotnym zapisem w Karcie nauczyciela jest prawo do doskonalenia i doskonalenia: *Nauczyciel powinien podnosić swą wiedzę ogólną i zawodową, korzystając z prawa pierwszeństwa do uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego na najwyższym poziomie. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny może zobowiązać nauczyciela do podjęcia doskonalenia zawodowego w określonej formie (Art. 3).*

Nauczycielowi mianowanemu, który zostanie przeniesiony do innej szkoły w innej miejscowości, przysługują następujące prawa: prawo do czterodniowego tygodnia pracy, prawo do dodatku za uciążliwość pracy w wysokości 20% wynagrodzenia zasadniczego, zakwaterowanie

w miejscu czasowego zatrudnienia.

Prawo do urlopu na podratowanie zdrowia (roczny pełnopłatny urlop). Z tego zapisu mogą korzystać nauczyciele, którzy spełnią następujące warunki:

- zatrudnienie w pełnym wymiarze godzin,
- umowa na czas nieokreślony,
- przepracowanie minimum 7 lat w szkole.

Najistotniejsze w tej regulacji prawnej informacji to ta, że urlop ten nie może jednorazowo przekroczyć roku, oraz ta, że nauczyciel zachowuje prawo do comiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego, dodatku za wysługę lat oraz innych świadczeń pracowniczych.

Nauczycielom którzy posiadają zatrudnienie na terenach wiejskich oraz w miastach liczących do 5000 mieszkańców, przysługuje prawo do lokalu mieszkalnego. Zrealizować to uprawnienie musi dyrektor bądź organ prowadzący (tzw. „właściciel szkoły” – np. jednostka samorządu terytorialnego: starosta, prezydent miasta, burmistrz, wójt). Z tym prawem związany jest jeszcze dodatek mieszkaniowy, który jest uzależniony od stanu rodzinnego nauczyciela. Przywilejem nauczyciela pracującego na wsi jest ponadto prawo otrzymania do osobistego użytkowania działki gruntu szkolnego.

Nauczyciel kontraktowy posiada prawo do jednorazowego zasiłku na zagospodarowanie, który jest równy wysokości dwumiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego. Z prawa tego może skorzystać w ciągu dwóch lat od dnia podjęcia pierwszej pracy zawodowej w szkole.

Prawo do dodatku za wysługę lat pracy wynosi 1% wynagrodzenia za każdy rok pracy, począwszy od czwartego roku pracy, i osiągnie maksymalny pułap 20%.

Kolejny istotny fakt dotyczący kwestii ochrony nauczyciela to ten, że od 2007 roku nauczyciele zyskali status funkcjonariusza publicznego. Z tym statusem związany jest szereg przywilejów, ale także zwiększenie wymagań w zakresie odpowiedzialności i rzetelności.

Nauczyciel posiada następującą ochronę z tytułu przyznanego statusu funkcjonariusza publicznego:

- ochrona nietykalności cielesnej (art. 222 kk),
- ochrona przed czynną napaścią (art. 223 kk),
- znieważenie funkcjonariusza publicznego (art. 226 kk).

Każdy kto złamie prawo naruszając nietykalność cielesną nauczyciela z pewnością zostanie ukarany. Kodeks karny za dokonanie tego czynu przewiduje następujące kary: karę grzywny oraz karę ograniczenia bądź pozbawienia wolności do lat 3.

Czynna napaść na funkcjonariusza obejmuje szerszy zakres niż naruszenie nietykalności. Polega na wyrządzeniu krzywdy fizycznej. Kara za to przestępstwo wynosi od roku do 10 lat pozbawienia wolności.

Ostatnim z wypisanych tutaj przywilejów jest ochrona przed znieważeniem. Przestępstwo to polega na ubliżaniu, okazywaniu pogardy, obraźliwym zachowaniu, okazywaniu braku szacunku, lekceważeniu. Ustawodawca przewiduje następujące kary za to wykroczenie: karę grzywny oraz karę ograniczenia wolności albo karę pozbawienia wolności do roku czasu.

Awans zawodowy nauczyciela

Wprowadzenie w 2000 roku przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu systemu awansu zawodowego nauczyciela, miało na celu zmotywowanie polskiej kadry pedagogicznej do zwiększenia poziomu edukacji nauczycieli. W zamian za swój rozwój zawodowy nauczyciel zyskuje liczne przywileje oraz gratyfikacje pieniężne.

Przez pojęcie awansu w hierarchii zawodowej rozumie się przeniesienie, przejście pracownika na wyższe stanowisko.

Nauczyciel może w swojej karierze przejść następujące stopnie awansu zawodowego:

- nauczyciel stażysta,
- nauczyciel kontraktowy,
- nauczyciel mianowany,
- nauczyciel dyplomowany,
- profesor oświaty – tytuł honorowy przeznaczony dla nauczycieli szkolnictwa podstawowego, gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego.

Tytuł honorowy profesora oświaty może otrzymać nauczyciel dyplomowany, mający co najmniej 20-letni okres zatrudnienia w zawodzie nauczyciela, z zastrzeżeniem 10-letniego okresu zatrudnienia jako nauczyciel dyplomowany. Ten tytuł nadawany jest na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty, przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Nauczyciel taki musi również mieć znaczący i uznany dorobek zawodowy. Wnioski do kapituły składane są przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (Art. 9 i ust. 1,2 Karty nauczyciela).

Obowiązujące stopnie awansu zawodowego nauczycieli i procedura ich uzyskiwania wynikają z przepisów:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, z późn. zm.),
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity: Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z dnia 8 grudnia 2004 r. Nr 260, poz. 2593, z późn. zm.),
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 14 listopada 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. Nr 214, poz. 1580 z dnia 16 listopada 2007, z późn. zm.).

Stopnie awansu zawodowego odzwierciedlają etapy rozwoju zawodowego nauczycieli. Etap pierwszy to etap adaptacji w zawodzie, podczas którego nauczyciel sprawdza w praktyce wiedzę wyniesioną ze studiów, wchodzi w życie szkoły – tak jest podczas stażu na stopień nauczyciela kontraktowego. Kolejny etap, obejmujący staż na stopień nauczyciela mianowanego, to okres stabilizacji zawodowej, podczas którego nauczyciel doskonali umiejętności zawodowe. Wreszcie staż na stopień nauczyciela dyplomowanego to okres, w którym nauczyciel ma szansę osiągnąć mistrzostwo w zawodzie (Barczewska, s. 188).

Stopnie awansu zawodowego nadawane są decyzjami administracyjnymi, a ich formę stanowią akty nadania stopnia. Akt nadania stopnia jest uznawany we wszystkich szkołach i placówkach na terenie całego kraju. Nie jest on dokumentem potwierdzającym kwalifikacje zawodowe nauczyciela. Kwalifikacje te potwierdzają dyplomy ukończenia studiów wyższych, świadectwa ukończenia studiów podyplomowych oraz zaświadczenia o ukończeniu kursów kwalifikacyjnych (Barczewska, s. 188).

Za rozwój zawodowy nauczycieli odpowiedzialni są zarówno sami nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół, władze oświatowe i rząd.

Dyrektor szkoły powinien być mocno zainteresowany rozwojem personelu i doceniać szansę jaką daje mu system awansu zawodowego. Dyrektor ma narzędzia do właściwego kierowania awansem kadry, może wpływać na plan rozwoju zawodowego, na jego realizację i na ocenę końcową. To dyrektor szkoły decyduje o dodatkach motywacyjnych, o nagrodach i o ocenie pracownika. Może w ten sposób skutecznie wpływać na ich rozwój.

Poniżej przedstawiono podstawowe warunki ubiegania się o kolejny stopień awansu zawodowego:

Staż

Odbycie stażu jest warunkiem uzyskania kolejnego stopnia awansu zawodowego. Odbywa się on w czasie zatrudnienia na stanowisku nauczycielskim w szkole lub placówce oświatowej, zgodnie z kwalifikacjami, w wymiarze co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć. Podstawowy wymiar stażu wynosi:

- 9 miesięcy dla nauczyciela stażysty, który stara się o awans na nauczyciela kontraktowego. Stosunek pracy z nauczycielem stażystą można nawiązać tylko w celu odbycia stażu pracy,
- 2 lata i 9 miesięcy dla nauczycieli którzy starają się o awans na nauczyciela mianowanego i dyplomowanego.

Nauczycielowi zatrudnionemu w kilku szkołach, który w żadnej z tych szkół nie jest zatrudniony w wymiarze co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć, łącznie jednak wymiar jego zajęć stanowi co najmniej $\frac{1}{2}$ obowiązkowego wymiaru zajęć, organ sprawujący nadzór pedagogiczny wyznacza dyrektora szkoły, który będzie wykonywał czynności związane z odbywaniem stażu przez tego nauczyciela (Piela-chowski 2008, s. 10).

Nauczyciel rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od rozpoczęcia zajęć. Jeżeli nauczyciel zostanie zatrudniony po upływie 14 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego, nie rozpoczyna stażu do końca tego roku szkolnego (Art. 9d ust. 2 Karty nauczyciela). W przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu czasowej niezdolności do pracy – wskutek choroby, zwolnienia z obo-

wiązku świadczenia pracy lub urlopu innego niż urlop wypoczynkowy – trwającej nieprzerwanie dłużej niż miesiąc, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku nieobecności dłuższej niż rok, nauczyciel obowiązany jest do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze (Art. 9d ust. 5).

Osoba nieposiadająca stopnia awansu zawodowego z dniem nawiązania stosunku pracy szkole, uzyskuje stopień nauczyciela stażysty i rozpoczyna staż na stopień nauczyciela kontraktowego (Art. 9a ust. 2).

Nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat, natomiast nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego (Art. 9d ust. 4).

Nauczyciel stażysta rozpoczyna staż bez składania wniosku do dyrektora. Wymóg ten zgodnie z art. 9d ust. 1 Karty nauczyciela dotyczy nauczyciela kontraktowego i mianowanego.

Nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany mogą ubiegać się o skrócenie wymiaru stażu do 1 roku i 9 miesięcy w przypadku posiadania co najmniej stopnia naukowego doktora. Ponadto dyrektor szkoły może skrócić staż do 1 roku 9 miesięcy nauczycielowi kontraktowemu, który uzyskał awans na ten stopień jako nauczyciel akademicki z trzyletnim okresem pracy, lub osobie ze znaczącym dorobkiem zawodowym i z pięcioletnim okresem pracy.

Odbycie stażu jest najważniejszym elementem całego procesu awansu zawodowego nauczyciela, ponieważ w tym okresie mają zachodzić zmiany w jakości jego pracy i ma rozpocząć się jego trwały rozwój, polegający na doskonaleniu pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, zastosowaniu nowoczesnych metod nauczania i wychowania, wykazaniu innowacyjności i postępu pedagogicznego (Pielachowski s. 11).

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela

W okresie stażu nauczyciel opracowuje własny plan rozwoju zawodowego, zatwierdzony przez dyrektora szkoły. Realizuje go we własnym zakresie, korzystając z warunków stworzonych przez dyrektora szkoły,

a nauczyciel stażysta i kontraktowy realizują go również z pomocą przydzielonego opiekuna. Po zakończeniu stażu składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji swego planu.

Własny plan rozwoju zawodowego musi cechować się konkretnością i oryginalnością, dlatego nie ma jednego wzorca rozwoju dla wszystkich nauczycieli. W konkretnych warunkach, i na podstawie własnych możliwości pracy, należy ustalić cele i zadania, jakie chce się przedsięwziąć, oraz środki, które będą potrzebne do ich realizacji (Pielachowski, s. 11). Plan rozwoju zawodowego musi uwzględniać wymagania jakie wynikają z Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. Minister określił minimum tego, co należy osiągnąć w okresie stażu, natomiast nauczyciele mogą i powinni osiągnąć znacznie więcej, jeżeli takie są potrzeby.

Nauczyciel stażysta przedkłada dyrektorowi szkoły projekt planu rozwoju zawodowego w ciągu 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć. Natomiast nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany swoje projekty planu rozwoju zawodowego załączają do wniosku o rozpoczęcie stażu – skierowanego do dyrektora szkoły.

Dyrektor szkoły zatwierdza projekt planu rozwoju zawodowego nauczyciela w ciągu 30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, lub zwraca go nauczycielowi do poprawy ze wskazaniem zakresu niezbędnych zmian (w formie pisemnej). Nauczyciel obowiązany jest niezwłocznie poprawić projekt planu rozwoju zawodowego, zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły, i ponownie przedłożyć go dyrektorowi. W czasie trwania stażu nauczyciel może również wprowadzić zmiany w planie rozwoju zawodowego, za zgodą dyrektora szkoły.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela stażysty powinien uwzględniać:

- potrzeby szkoły, w tym program rozwoju szkoły,
- potrzeby środowiska lokalnego,
- obowiązki i wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, określone w przepisach rozporządzenia.

Nauczyciel stażysta, ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu, powinien w szczególności:

1. Poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:
 - a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
 - b) sposób prowadzenia dokumentacji obowiązującej w szkole,
 - c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy.
2. Uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu i omówić z prowadzącym obserwowane zajęcia.
3. Prowadzić zajęcia z uczniami w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły w wymiarze co najmniej jednego zajęcia w miesiącu oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone.
4. Uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli (rozporządzenie w sprawie awansu zawodowego – Dz. U. Nr 260, poz. 2593 § 7 us.1).

Nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

1. Uczestniczyć w pracach organów szkoły, związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego.
2. Pogłębiać wiedzę i umiejętności zawodowe, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego.
3. Poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1 pkt 2 i ust. 1a Karty nauczyciela – przepisy dotyczące pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż (rozporządzenie – Dz. U. Nr 260, poz. 2593 § 7 us.1).

Jednocześnie od nauczyciela kontraktowego wymaga się, aby w okresie trwania stażu na stopień nauczyciela mianowanego nabył niezbędne umiejętności tj.:

- organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach; w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 1 ust. 1a Karty nauczyciela,
- samodzielnego opracowania indywidualnych planów pracy z dzieckiem i prowadzenia karty pobytu dziecka oraz aktywnego działania w zespole do spraw okresowej oceny sytuacji wychowanków,
- uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych,
- wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznych lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań,
- posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż.

Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu zgodnie z § 8 ust. 1 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu powinien w szczególności:

- podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły,
- pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela mianowanego powinien uwzględniać wszystkie opisane zadania, a treść planu musi odpowiadać wymogom, określonym w przepisach rozporządzenia. Wymogi te są następujące:

1. Uzyskanie pozytywnych efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e ust. 1-3 Karty nauczyciela – uzyskanie pozytywnych efektów w zakresie realizacji zadań odpowiednio na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w związku z zajmowanym stanowiskiem lub pełnioną funkcją;
2. Wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
3. Umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć;
4. Realizacja co najmniej trzech z następujących zadań:
 - a) opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich,
 - b) wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw programów nauczania, programów wychowania przedszkolnego, podręczników lub środków dydaktycznych, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych – także konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,
 - c) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych,
 - d) uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na po-

- ziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie zaawansowanym,
- e) wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami,
 - f) uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej;
5. Umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony.

Nauczyciel stażysta i nauczyciel kontraktowy odbywają staż z pomocą opiekuna stażu. Opiekuna przydziela dyrektor szkoły spośród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych. W szczególnie uzasadnionych przypadkach, w trakcie trwania stażu dyrektor szkoły może zmienić nauczycielowi opiekuna stażu.

W świetle art. 9c ust. 5 Karty nauczyciela zadaniem opiekuna stażu jest: *Udzielenie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego nauczyciela, oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu.*

Do zadań opiekuna stażu należy również:

- pomoc w opracowaniu przez nauczyciela projektu planu rozwoju zawodowego na okres stażu;
- pomoc w dokonaniu przez niego zmian w projekcie planu rozwoju zawodowego, zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły;
- udzielenie nauczycielowi wskazówek związanych ze zmianą planu rozwoju zawodowego w trakcie trwania stażu, zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły;
- omawianie z nauczycielem prowadzonych lub obserwowanych zajęć;
- wspieranie nauczyciela w okresie realizacji planu rozwoju zawodowego w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych (Barczewska 2009, s. 193).

Opiekun stażu opracowuje projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu i przedstawia go dyrektorowi szkoły w terminie nie dłuższym niż 14 dni od dnia zakończenia stażu przez nauczyciela. Wchodzi również w skład komisji kwalifikacyjnej, która ocenia spełnianie przez nauczyciela wymagań na stopień nauczyciela kontraktowego (Barczewska, s. 193).

Sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego

W terminie 30 dni od zakończenia stażu nauczyciel składa dyrektorowi sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego. Wybór formy sprawozdania należy do nauczyciela. W sprawozdaniu z realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciel powinien wykazać działania podejmowane w trakcie stażu, sposób ich realizacji oraz efekty tych działań. Należy pamiętać, że sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego będzie podstawą dla dyrektora szkoły do oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu (§ 4 ust. 4 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli – Dz. U. Nr 260, poz. 2593).

Ocena dorobku zawodowego nauczyciela

Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala – w terminie nie dłuższym niż 21 dni od złożenia sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego – dyrektor szkoły z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela, także po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu (w przypadku nauczyciela stażysty i kontraktowego) i po zasięgnięciu opinii rady rodziców (Art. 9c, ust. 6 Karty nauczyciela).

Rada rodziców powinna przedstawić swoją opinię w terminie 14 dni od otrzymania zawiadomienia o dokonywanej ocenie dorobku zawodowego nauczyciela. Jeżeli rada rodziców nie przedstawi swojej opinii w przewidzianym terminie, dyrektor dokonuje oceny bez tej opinii (Barszczewska 2009, s. 193).

Ocena dorobku zawodowego nauczyciela może być pozytywna lub negatywna (Art. 9c ust. 8 Karty), musi być sporządzona na piśmie i zawierać uzasadnienie oraz pouczenie o możliwości wniesienia odwołania (Tamże).

Od negatywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu nauczycielowi przysługuje odwołanie w terminie 14 dni od dnia otrzymania odwołania przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Organ ten rozpatruje odwołanie w terminie 21 dni. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest ostateczna (Barszczewska, s. 195).

Wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego bądź egzaminacyjnego

Uzyskanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu kończy pierwszy etap postępowania w sprawie nadania stopnia nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego.

Kolejnymi etapami są:

- w przypadku nauczyciela stażysty – postępowanie administracyjne, w trakcie którego dokonywana jest ocena spełniania przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego przez powołaną w tym celu komisję kwalifikacyjną. Komisja ta przeprowadza postępowanie na wniosek nauczyciela, skierowany do dyrektora szkoły. Nauczyciel stażysta składa taki wniosek w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu (Art. 9b ust. 2 oraz ust. 4 Karty nauczyciela),
- w przypadku nauczyciela kontraktowego – postępowanie egzaminacyjne zostaje wszczęte z dniem złożenia przez nauczyciela wniosku do organu prowadzącego szkołę. Nauczyciel kontraktowy składa wniosek w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu,
- w przypadku nauczyciela mianowanego – postępowanie kwalifikacyjne, w trakcie którego dorobek zawodowy nauczyciela zostanie poddany ocenie komisji kwalifikacyjnej, powołanej przez organ nadzoru pedagogicznego. Następnym etapem jest postępowanie administracyjne, podczas którego dokonywana jest ocena spełnienia przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Postępowanie kwalifikacyjne zostaje wszczęte w dniu złożenia przez nauczyciela wniosku do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Nauczyciel

mianowany może złożyć wniosek w okresie trzech lat od dnia uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu.

Data złożenia wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego, bądź egzaminacyjnego, na kolejny stopień zawodowy nauczyciela, wpływa na termin wydania decyzji o nadaniu stopnia. Nauczycielom, którzy złożą wnioski o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego bądź egzaminacyjnego do dnia 30 czerwca danego roku, właściwy organ wydaje decyzję o nadaniu lub o odmowie nadania stopnia awansu zawodowego do dnia 31 sierpnia danego roku. Tym, którzy złożą wnioski o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego, bądź egzaminacyjnego, do dnia 31 października danego roku, właściwy organ wydaje decyzję w terminie do dnia 31 grudnia danego roku. W przypadku niedotrzymania terminu złożenia wniosku, nauczyciel jest obowiązany ponownie odbyć staż w pełnym wymiarze (Art. 9d ust. 7 Karta nauczyciela).

Dokumentacja załączona do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego obejmuje:

1. Dokumenty potwierdzające posiadane kwalifikacje zawodowe, a w przypadku nauczyciela kontraktowego lub mianowanego także akt nadania stopnia awansu zawodowego – poświadczony kopie;
2. Zaświadczenie dyrektora szkoły zawierające informacje o:
 - a) wymiarze zatrudnienia nauczyciela oraz o nauczonym przez niego przedmiocie lub rodzaju prowadzonych zajęć, w dniu wydania zaświadczenia oraz w okresie odbywania stażu,
 - b) dacie zatwierdzenia planu rozwoju zawodowego nauczyciela,
 - c) dacie złożenia przez nauczyciela sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego, uzyskanej przez nauczyciela ocenie dorobku zawodowego za okres stażu oraz dacie jej dokonania,
 - d) dodatkowo dla nauczyciela mianowanego, opis i analizę realizacji wymagań określonych w § 8 ust. 2 rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu, w szczególności ze wskazaniem uzyskanych efektów, dyplom lub świadectwo potwierdzające zaawansowaną znajomość języka obcego w rozumieniu przepisów w sprawie kwalifikacji – jeżeli nauczyciel realizował zadanie, o którym mowa w § 8 ust. 2 pkt 4d.

Komisja kwalifikacyjna lub egzaminacyjna

Przed powołaniem komisji kwalifikacyjnej, lub egzaminacyjnej, która przeprowadzi rozmowę kwalifikacyjną, lub egzamin, z nauczycielem, dyrektor szkoły lub właściwy organ przeprowadza analizę formalną wniosku i dokumentacji nauczyciela. Polega ona na sprawdzeniu czy nauczyciel przedłożył wszystkie wymagane dokumenty.

Jeżeli wniosek i dokumentacja nie spełniają wymagań formalnych, dyrektor szkoły lub właściwy organ wskazuje nauczycielowi szczegółowo stwierdzone braki i wyznacza termin ich uzupełnienia.

Jeżeli natomiast spełnione są wymagania formalne, dyrektor szkoły lub właściwy organ powołuje komisję kwalifikacyjną, lub egzaminacyjną, która przeprowadzi rozmowę bądź też egzamin z nauczycielem.

Skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela kontraktowego powołuje dyrektor szkoły, a należą do niej:

1. dyrektor (wicedyrektor) jako jej przewodniczący,
2. przewodniczący zespołu przedmiotowego (wychowawczego),
3. opiekun stażu.

W pracach komisji może brać również udział – w charakterze obserwatora – przedstawiciel organu prowadzącego szkołę i organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

Skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela mianowanego powołuje organ prowadzący szkołę, a w jej skład wchodzi:

1. przedstawiciel organu prowadzącego szkołę jako jej przewodniczący,
2. przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny,
3. dyrektor szkoły,
4. dwaj eksperci z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Natomiast skład komisji kwalifikacyjnej na stopień nauczyciela dyplomowanego powołuje organ sprawujący nadzór pedagogiczny, a w skład ten wchodzi:

1. przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny jako jej przewodniczący,

2. dyrektor szkoły,
3. trzech eksperci z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Nauczyciel może złożyć wniosek o powołanie w skład komisji przedstawiciela związku zawodowego. Wskazuje go właściwy organ statutowy związku (Art. 9g ust. 5 Karty nauczyciela).

Dyrektor szkoły lub właściwy organ, powołuje komisję kwalifikacyjną, bądź egzaminacyjną, na wniosek nauczyciela i powiadamia go o terminie i miejscu przeprowadzenia rozmowy kwalifikacyjnej, bądź egzaminu, co najmniej 14 dni przed datą posiedzenia komisji.

Komisja kwalifikacyjna, bądź egzaminacyjna, przeprowadza rozmowę, podczas której nauczyciel odpowiada na pytania członków komisji. Pytania dotycząc wymagań niezbędnych do uzyskania awansu zawodowego. Dodatkowo nauczyciel stażysta przedstawia sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, natomiast nauczyciel kontraktowy dokonuje prezentacji dorobku zawodowego.

Komisja podejmuje rozstrzygnięcie w obecności co najmniej 2/3 składu swoich członków. Każdy z członków ocenia spełnienie przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego, według skali punktowej od 0 do 10. Nauczyciel otrzymuje akceptację w przypadku uzyskania średniej arytmetycznej punktów w wysokości co najmniej 7. Jeżeli liczba członków komisji jest większa niż trzy, przed obliczaniem średniej arytmetycznej punktów odrzuca się jedną najwyższą i jedną najniższą ocenę punktową (Barszczewska 2009, s. 223).

Z przebiegu pracy komisji kwalifikacyjnej sporządzany jest protokół, który zawiera w szczególności:

- 1) datę i miejsce posiedzenia,
- 2) imiona i nazwiska członków,
- 3) imiona i nazwiska osób uczestniczących w pracach komisji w charakterze obserwatora,
- 4) pytania zadane nauczycielowi w czasie rozmowy kwalifikacyjnej, wraz z informacją o udzielonych przez nauczyciela odpowiedziach,
- 5) uzyskane przez nauczyciela oceny punktowe,

- 6) średnią arytmetyczną punktów,
- 7) uzasadnienie rozstrzygnięcia komisji,
- 8) podpisy członków uczestniczących w jej pracach (§ 14 ust. 1 rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopnia awansu).

Uzasadnienie przyznanej liczby punktów powinno odnosić się do spełniania przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego, określonych w przepisach § 8 ust. 2 wspomnianego rozporządzenia (Tamże).

Ocena komisji kwalifikacyjnej nie jest decyzją, od której przysługuje nauczycielowi odwołanie. W razie nieuzyskania akceptacji, nauczyciel może ponownie złożyć wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego, po odbyciu – na wniosek nauczyciela, i za zgodą dyrektora szkoły – dodatkowego stażu w wymiarze dziewięciu miesięcy (Tamże). Nauczyciel stażysta i kontraktowy mogą przystąpić ponownie do rozmowy bądź egzaminu tylko jeden raz w danej szkole (art. 9g ust. 8 pkt. 1 Karty nauczyciela).

Nauczycielowi, który spełnia te warunki, dyrektor szkoły, lub organ właściwy, nadaje, w drodze decyzji administracyjnej, stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego bądź dyplomowanego. Akt nadania stopnia awansu zawodowego powinien zawierać w szczególności: nazwę komisji kwalifikacyjnej, lub egzaminacyjnej, numer i datę wydania zaświadczenia o uzyskaniu akceptacji, lub zdaniu egzaminu, stopień awansu zawodowego, a także informacje o poziomie wykształcenia nauczyciela. Ponadto decyzja powinna zawierać: oznaczenie organu, który wydał decyzję, datę wydania, oznaczenie strony lub stron, powołanie podstawy prawnej, rozstrzygnięcie, uzasadnienie faktyczne i prawne, pouczenie, czy i w jakim trybie służy od niej odwołanie, podpis z podaniem imienia i nazwiska oraz stanowiska służbowego osoby upoważnionej do wydania decyzji (Art. 9b ust. 4 Karty nauczyciela).

W przypadku niespełnienia przez nauczyciela warunków określonych w art. 9b ust. 1, dyrektor szkoły, lub właściwy organ, odmawia nadania stopnia awansu zawodowego. Zgodnie z przepisami przed wydaniem decyzji o odmowie nadania nauczycielowi stopnia awansu zawodowego, dyrektor szkoły, lub właściwy organ prowadzący postępo-

wanie, powinien powiadomić nauczyciela o prawie wglądu do akt sprawy, oraz o prawie do wypowiedzenia się co do materiałów zebranych w postępowaniu kwalifikacyjnym, lub egzaminacyjnym (art. 9b ust. 6).

Procedurę awansu zawodowego ilustruje poniższy wykres:

ZASADY AWANSU ZAWODOWEGO NAUCZYCIELI

STOPIEŃ I

Nauczyciel stażysta

staje się nim osoba przyjęta do pracy do szkoły, po odbyciu rozmowy kwalifikacyjnej



STOPIEŃ II

Nauczyciel kontraktowy

musi legitymować się co najmniej 9-miesięcznym stażem pracy w szkole, odbyć rozmowę kwalifikacyjną i uzyskać akceptację komisji



STOPIEŃ III

Nauczyciel mianowany

musi przepracować w szkole minimum dwa lata od zostania nauczycielem kontraktowym, posiadać dwa lata i 9 miesięcy stażu i zdać egzamin przed komisją egzaminacyjną



STOPIEŃ IV

Nauczyciel dyplomowany

musi przepracować w szkole minimum rok od momentu zostania nauczycielem mianowanym, mieć 2 lata i 9 miesięcy stażu, odbyć rozmowę z komisją kwalifikacyjną i uzyskać jej akceptację

STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO NADAJE NAUCZYCIELOWI

- stażystę, stopień nauczyciela kontraktowego – dyrektor szkoły
- kontraktowemu, stopień nauczyciela mianowanego – organ prowadzący szkołę
- mianowanemu, stopień nauczyciela dyplomowanego – organ sprawujący nadzór pedagogiczny

Źródło: opracowanie własne na podstawie Ustawy z dn. 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela

Decyzja o odmowie nadania stopnia awansu zawodowego powinna odpowiadać ogólnym zasadom, a uzasadnienie decyzji powinno odnosić się do ustawowych wymogów nadania stopnia, określonych w art. 9b ust. 1 Karty nauczyciela, i wskazywać, którego z warunków nauczyciel nie spełnił. Od decyzji odmawiającej nadania stopnia awansu zawodowego służy odwołanie:

- w stosunku do dyrektora szkoły – organ prowadzący szkołę;
- w stosunku do organu prowadzącego szkołę – organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- w stosunku do organu sprawującego nadzór pedagogiczny – właściwy minister.



Odpowiedzialność dyscyplinarna nauczycieli

Podstawowe akty prawne regulujące odpowiedzialność dyscyplinarną nauczyciela to ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego.

Zgodnie z treścią art. 1 Karty Nauczyciela, ustawie podlegają nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy pedagogiczni zatrudnieni w:

1. publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz zakładach kształcenia i placówkach doskonalenia nauczycieli działających na podstawie ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, z późn. zm.2), z zastrzeżeniem ust. 2 pkt 1a oraz pkt 2 lit. a;
2. zakładach poprawczych, schroniskach dla nieletnich oraz rodzinnych ośrodkach diagnostyczno-konsultacyjnych działających na podstawie ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich (Dz. U. z 2010 r. Nr 33, poz. 178, z późn. zm.3);
3. publicznych kolegiach pracowników służb społecznych;
4. nauczyciele mianowani lub dyplomowani, zatrudnieni na stanowiskach, na których wymagane są kwalifikacje pedagogiczne, w:
 - a. urzędach organów administracji rządowej,
 - b. kuratoriach oświaty,
 - c. specjalistycznej jednostce nadzoru,
 - d. Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz okręgowych komisjach egzaminacyjnych,

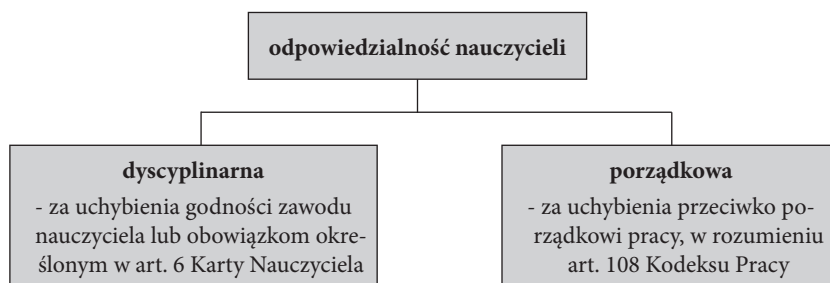
- e. organach sprawujących nadzór pedagogiczny nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich, rodzinnymi ośrodkami diagnostyczno-konsultacyjnymi oraz szkołami przy zakładach karnych;
5. nauczyciele zatrudnieni w publicznych szkołach i szkolnych punktach konsultacyjnych przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej;
6. nauczyciele zatrudnieni w:
 - a. publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach prowadzonych przez osoby fizyczne oraz osoby prawne niebędące jednostkami samorządu terytorialnego,
 - b. przedszkolach niepublicznych, niepublicznych placówkach, o których mowa w ust. 1 pkt 1, oraz szkołach niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych;
7. nauczyciele urlopowani na podstawie przepisów ustawy z dnia 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych (Dz. U. z 2014 r., poz. 167);
8. pracownicy zatrudnieni u pracodawców niewymienionych w ust. 1 oraz ust. 2 pkt 1-3, pełniący funkcję instruktorów praktycznej nauki zawodu oraz kierowników praktycznej nauki zawodu, posiadający kwalifikacje określone dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu oraz wykonujący pracę dydaktyczną i wychowawczą w wymiarze przewidzianym dla tych nauczycieli;
9. pracownicy zatrudnieni w Ochotniczych Hufcach Pracy na stanowiskach wychowawców, pedagogów oraz na stanowiskach kierowniczych, posiadający kwalifikacje, o których mowa w art. 9 ust. 1 pkt 1, wykonujący pracę dydaktyczną i wychowawczą co najmniej w połowie obowiązującego ich czasu pracy.

W wyniku wprowadzanych nowelizacji Karty Nauczyciela zmieniał się krąg podmiotów podlegających odpowiedzialności dyscyplinarnej, która wynika z tej ustawy. Do dnia 5 kwietnia 2000 roku odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegali wyłącznie nauczyciele zatrudnieni na podstawie mianowania. Zmiany w tym zakresie wprowadziła nowela z dnia 18 lutego 2000 roku, stanowiąca, że odpowiedzialność dyscypli-

narną na zasadach określonych w Karcie Nauczyciela ponoszą nauczyciele, którzy posiadają stopień awansu zawodowego – nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany – niezależnie od formy nawiązania stosunku pracy (mianowanie, umowa o pracę). Z kolei od dnia 9 sierpnia 2009 roku, odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegają wszyscy nauczyciele, niezależnie od posiadanego stopnia awansu zawodowego i podstawy zatrudnienia. Regulacja taka wynika z ustawy z dnia 25 lipca 2008 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty, ustawy – Karta Nauczyciela oraz ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Podkreślenia wymaga fakt, iż zgodnie z art. 75 ustawy nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub obowiązkom, o których mowa w art. 6 KN. Ponadto za uchybienia przeciwko porządkowi pracy, w rozumieniu art. 108 Kodeksu pracy, wymierza się nauczycielom kary porządkowe, zgodnie z Kodeksem pracy.

Rys. 2. Odpowiedzialność nauczycieli



Źródło: opracowanie własne

Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia obowiązkom lub godności zawodu niezależnie od odpowiedzialności karnej. W przypadku popełnienia przez nauczyciela czynu powodującego odpowiedzialność dyscyplinarną, który w świetle przepisów kodeksu karnego stanowi przestępstwo, nauczyciel poniesie odpowiedzialność zarówno dyscyplinarną, jak i karną.

Uchybienia godności zawodu

W doktrynie pojęcie naruszenia „godności zawodu” lub „godności urzędu” definiowane jest jako naruszenie zdolności całego środowiska zawodowego, jak również poszczególnych jego członków, do dochowania wierności ślubowaniu, do stałego podnoszenia kwalifikacji zawodowych, do utrzymywania nieposzlakowanego charakteru oraz do unikania wszystkiego, co mogłoby przynieść ujmę godności; lub jako każde postępowanie, które podważa zaufanie do zawodu, lub mogłoby je poniżyć w opinii publicznej; bądź jako postawy lub zachowania, które podważyłyby pozytywną ocenę pracownika, a więc takie zachowania, które w opinii publicznej można uznać za naganne, względnie niewłaściwe dla osoby wykonującej ten zawód, a przy tym nie zawsze sprzeczne z prawem, gdyż – zgodnie z rzymską paremią *non omne quod licet honestum est* – nie wszystko co prawem dozwolone, jest uczciwe i etyczne. Godność zawodu jest terminem socjologicznym, nieostrym i wymagającym konkretyzacji. Odnosi się zarówno do postępowania nauczyciela w zakładzie pracy (szkole), jak również do jego postępowania poza miejscem pracy. Zachowanie, które stanowi uchybienie godności zawodu, może, lecz nie musi, być zakazane przez prawo. Wystarczy, że nie licuje ono z powagą zawodu, wzbudza publiczną dezaprobatę.

Katalog podstawowych obowiązków nauczyciela

Artykuł 6 ustawy Karta Nauczyciela zawiera katalog podstawowych obowiązków nauczyciela. Pomimo ogólnych sformułowań, mających w pewnym stopniu charakter klauzul generalnych, stanowi on punkt odniesienia w procesie ustalania oceny pracy nauczyciela. Uchybienie obowiązkowi określonym w art. 6 Karty Nauczyciela jest zagrożone odpowiedzialnością dyscyplinarną. Odpowiedzialność dyscyplinarna charakteryzuje się szerszym katalogiem kar niż odpowiedzialność porządkowa.

Zgodnie z art. 6 Karty Nauczyciela nauczyciel obowiązany jest:

- rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną,

wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę;

- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju;
- dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego;
- kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka;
- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich, zgodnie z ideami demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Odpowiedzialność porządkowa

Poza odpowiedzialnością dyscyplinarną nauczyciele ponoszą również odpowiedzialność porządkową za uchybienia przeciwko porządkowi pracy. Do nauczycieli stosuje się zatem przepisy kodeksu pracy dotyczące odpowiedzialności porządkowej (Rozdział VI KP). Zgodnie z art. 108 Kodeksu pracy za nieprzestrzeganie ustalonego porządku, regulaminu pracy, przepisów bezpieczeństwa i higieny pracy oraz przepisów przeciwpożarowych (np. regulaminy pracowni, regulaminy dot. zabezpieczenia środków chemicznych czy korzystania z urządzeń elektrycznych) nauczyciel może być ukarany przez pracodawcę (dyrektora) karą upomnienia lub nagany. Sąd Najwyższy na kanwie tego przepisu określił, iż wymierzenie kary upomnienia uzasadnione jest nawet w przypadku niewielkiego stopnia winy.

Kara porządkowa może być zastosowana tylko po uprzednim wysłuchaniu pracownika. O zastosowanej karze pracodawca zawiadamia pracownika na piśmie, wskazując rodzaj naruszenia obowiązków pracowniczych i datę dopuszczenia się przez pracownika tego naruszenia oraz informując go o prawie zgłoszenia sprzeciwu i terminie jego wniesienia. Odpis zawiadomienia składa się do akt osobowych pracownika.

Zgodnie z art. 100 Kodeksu pracy pracownik jest obowiązany wykonywać pracę sumiennie i starannie oraz stosować się do poleceń przełożonych, które dotyczą pracy, jeżeli nie są one sprzeczne z przepisami

prawa lub umową o pracę. Pracownik jest obowiązany w szczególności:

- przestrzegać czasu pracy ustalonego w zakładzie pracy,
- przestrzegać regulaminu pracy i ustalonego w zakładzie pracy porządku,
- przestrzegać przepisów oraz zasad bezpieczeństwa i higieny pracy, a także przepisów przeciwpożarowych,
- dbać o dobro zakładu pracy, chronić jego mienie oraz zachować w tajemnicy informacje, których ujawnienie mogłoby narazić pracodawcę na szkodę,
- przestrzegać tajemnicy określonej w odrębnych przepisach,
- przestrzegać w zakładzie pracy zasad współżycia społecznego.

Katalog kar dyscyplinarnych

Katalog kar dyscyplinarnych dla nauczycieli został określony w art. 76 Karty Nauczyciela. Wskazane kary dyscyplinarne dla nauczycieli to:

- nagana z ostrzeżeniem;
- zwolnienie z pracy;
- zwolnienie z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania;
- wydalenie z zawodu nauczycielskiego (wymierzenie tej kary jest równoznaczne z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim).

Katalog kar dyscyplinarnych jest enumeratywny, co oznacza, iż nie mogą być wymierzone kary inne niż wymienione w art. 76 ust. 1 Karty Nauczyciela. Przy wyborze kary bierze się pod uwagę okoliczności popełnienia przewinienia, stopień winy, społeczną szkodliwość przewinienia. Jeżeli obwiniony dopuścił się kilku przewinień, wymierza się jedną karę za wszystkie przewinienia łącznie.

Informacja o ukaraniu nauczyciela karą dyscyplinarną przez Komisję Dyscyplinarną dla Nauczycieli (art. 76 Karty Nauczyciela), w rozumieniu przepisu art. 27 ustawy o ochronie danych osobowych, jest in-

formacją podlegającą ochronie, którą mogą przetwarzać jedynie organy bezpośrednio związane z oświatą, i w związku z zatrudnieniem ukaranego nauczyciela. Zasada ta dotyczy także postępowania konkursowego, którego celem jest wyłonienie dyrektora szkoły.

W rezultacie orzeczenia kar z art. 76 ust. 1 pkt 1-3a Karty Nauczyciela zwolnienie nauczyciela z pracy nie ma charakteru trwałego. Nauczyciel, który został zwolniony z pracy w trybie dyscyplinarnym, może ponownie ubiegać się o zatrudnienie w tym zawodzie. W razie orzeczenia kary zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie trzech lat od ukarania, nawiązanie stosunku pracy na stanowisku nauczyciela może nastąpić najwcześniej po upływie trzyletniego okresu od ukarania. Kary zwolnienia z pracy, zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie trzech lat od ukarania podlegają zatarciu, a odpis orzeczenia o ukaraniu dołączony do akt osobowych nauczyciela ulega zniszczeniu po upływie trzech lat od dnia doręczenia mu prawomocnego orzeczenia o ukaraniu, jeżeli w tym okresie nie był on karany dyscyplinarnie lub sądownie.

Kara wydalenia z zawodu nauczyciela jest uzasadniona, gdy jest odpowiednia do stopnia społecznego niebezpieczeństwa występku dyscyplinarnego nauczyciela, oraz gdy jej zastosowanie jest niezbędne z uwagi na brak gwarancji i pozytywnej prognozy, iż występki tego typu – godzące bezpośrednio w interes młodzieży oraz całego systemu szkolnego – nie będą w przyszłości popełnione przez tego nauczyciela.

Do akt osobowych nauczyciela należy włączyć odpis prawomocnego orzeczenia wraz z uzasadnieniem. W przypadku wymierzenia kary nagany odpis orzeczenia umieszcza się w części B akt osobowych nauczyciela. W razie ukarania nauczyciela inną karą dyscyplinarną odpis orzeczenia powinien znaleźć się w części C tych akt. *Szczegółowe uregulowania w tym zakresie zawiera rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego (Dz. U. Nr 15, poz. 64).*

Dyrektor szkoły (a w stosunku do dyrektora szkoły – organ prowadzący szkołę), wykonując prawomocne orzeczenie komisji dyscyplinarnej, włącza do akt osobowych ukaranego nauczyciela odpis orzeczenia

o ukaraniu, albo usuwa z akt osobowych wszelkie dokumenty dotyczące postępowania dyscyplinarnego w przypadku uniewinnienia nauczyciela lub umorzenia postępowania dyscyplinarnego.

Spod kognicji sądów administracyjnych wyłączone są rozstrzygnięcia dotyczące zawieszenia nauczyciela w pełnieniu obowiązków. Instytucja zawieszenia nauczyciela w pełnieniu obowiązków została zamieszczona w wyodrębnionym systemowo rozdziale poświęconym odpowiedzialności dyscyplinarnej, co wskazuje na intencję ustawodawcy zaliczenia tych spraw do kategorii spraw dyscyplinarnych.

Pojęcie „sprawa dyscyplinarna”, o którym mowa w art. 77 ust. 1 ustawy z 1997 r. obejmuje nie tylko wydane w sprawie orzeczenia dyscyplinarne, ale również inne orzeczenia podjęte w sprawie, np. w przedmiocie zawieszenia nauczyciela w obowiązkach.

Komisja dyscyplinarna

Zgodnie z art. 76 ust. 2 Karty Nauczyciela, kary dyscyplinarne wymierza komisja dyscyplinarna. Komisja dyscyplinarna jest niezawisła w zakresie orzecznictwa dyscyplinarnego. Członkowie przy orzekaniu podlegają wyłącznie obowiązującym przepisom prawa i własnemu wewnętrznemu przekonaniu, oraz są wolni od jakichkolwiek wpływów i nacisków zmierzających do załatwienia rozpatrywanej sprawy w określony sposób.

Kadencja komisji trwa 4 lata. Nie można pełnić obowiązków członka komisji dłużej niż przez dwie kolejne kadencje. Członków komisji powołuje się spośród mianowanych nauczycieli zatrudnionych w przedszkolach, szkołach i innych placówkach. Członkami komisji mogą być również nauczyciele zatrudnieni w urzędach organów administracji rządowej na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych. Członków komisji, w tym przewodniczącego i jego zastępców, powołuje, odwołuje i ustala ich liczbę oraz funkcje – wojewoda lub właściwy minister, przy którym ta komisja działa, w porozumieniu ze związkami zawodowymi zrzeszającymi nauczycieli. Kandydatów wraz z podaniem uzasadnienia zgłaszają organy administracji rządowej lub samorządowej oraz rady pedagogiczne szkół. Kandydaci powinni uzyskać pozytywną opinię rady pedagogicznej szkoły, w której są zatrudnieni.

Na członków komisji należy powoływać nauczycieli cieszących się autorytetem, o wysokich walorach moralnych oraz posiadających co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej w szkole.

Liczba członków komisji powinna być taka, żeby zapewniała sprawne i wnikliwe rozpatrywanie spraw. W razie zmniejszenia się składu komisji można dokonać jego uzupełnienia w czasie trwania kadencji komisji (wówczas mandat nowego członka komisji wygasa z upływem kadencji). Członkowie komisji pełnią swoje obowiązki do czasu powołania nowej komisji.

Członka komisji można odwołać przed upływem kadencji tylko na jego wniosek. Jednak jeżeli przeciwko członkowi komisji toczy się postępowanie karne lub dyscyplinarne, nie może on pełnić swoich obowiązków. Z kolei w razie gdy wszczęte postępowanie zakończy się prawomocnym orzeczeniem skazującym, członek komisji traci mandat z chwilą uprawomocnienia się tego orzeczenia. Członek komisji traci również mandat gdy w jego zatrudnieniu zajdą zmiany powodujące utratę warunków do powołania na członka komisji. Członek komisji przechodzący w czasie trwania kadencji komisji na emeryturę lub rentę zachowuje mandat do końca kadencji.

Komisje dyscyplinarne orzekają w dwóch instancjach zgodnie z zasadą dwuinstancyjności. Decyzja wydana w II instancji nie podlega dalszej kontroli instancyjnej.

Tab. 1. Instancje w orzekaniu dyscyplinarnym ds. nauczycieli

I instancja	<p>Komisje dyscyplinarne przy wojewodach dla nauczycieli wszystkich szkół na terenie województwa.</p> <p>Komisja pierwszej instancji orzeka w składzie trzyosobowym.</p> <p>Do składu orzekającego komisji nie mogą być wyznaczeni członkowie, którzy poprzednio brali udział w sprawie w jakimkolwiek charakterze.</p>
-------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>II instancja (rozpatrywanie odwołań od orzeczeń komisji dyscyplinarnych)</p>	<p>Odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania.</p> <p>W sprawach nauczycieli szkół artystycznych – odwoławcza komisja dyscyplinarna przy ministrze właściwym do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.</p> <p>Komisja drugiej instancji orzeka w składzie:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) trzech członków, gdy komisja pierwszej instancji wydała orzeczenie o ukaraniu karą nagany z ostrzeżeniem, zwolnienia z pracy, zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania, 2) pięciu członków, gdy komisja pierwszej instancji wydała orzeczenie o ukaraniu karą wydalenia z zawodu nauczycielskiego. <p>Do składu orzekającego komisji nie mogą być wyznaczeni członkowie, którzy poprzednio brali udział w sprawie w jakimkolwiek charakterze.</p>
<p>Odwołanie do właściwego ze względu na miejsce zamieszkania obwinionego sądu apelacyjnego – sądu pracy i ubezpieczeń społecznych</p>	<p>Odwołanie od prawomocnych orzeczeń odwoławczych komisji dyscyplinarnych w sprawach dyscyplinarnych przysługuje stronom w terminie 14 od dnia doręczenia orzeczenia wraz z uzasadnieniem.</p> <p>Stosuje się przepisy KPC o apelacji.</p>
<p>Kasacja</p>	<p>Zgodnie z art. 77 ust. 5a Karty Nauczyciela od orzeczenia sądu apelacyjnego kasacja nie przysługuje.</p>

Źródło: opracowanie własne

Prawomocnym orzeczeniem jest orzeczenie wydane przez komisję dyscyplinarną działającą przy wojewodzie, od którego żadna ze stron nie wniosła odwołania, a w razie skierowania odwołania – prawomocnym orzeczeniem jest orzeczenie wydane przez komisję dyscyplinarną działającą przy właściwym ministrze.

Skoro zgodnie z art. 77 ust. 5a ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.), od orzeczenia sądu apelacyjnego, wydanego w wyniku rozpatrzenia odwołania od prawomocnego orzeczenia komisji dyscyplinarnej przy ministrze właściwym do spraw oświaty i wychowania w sprawach dyscyplinarnych, kasacja nie przysługuje, to zażalenie wniesione na postanowienie sądu odrzucające odwołanie obwinionego od orzeczenia Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Ministrze Edukacji Narodowej musi być w świetle art. 394[1] § 2 KPC uznane za niedopuszczalne.

Nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub jego obowiązkowi niezależnie od odpowiedzialności karnej, i w tym zakresie komisje dyscyplinarne dla nauczycieli korzystają z autonomii także przy orzekaniu o stosowanych karach dyscyplinarnych. Orzeczenie wydane w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenia nie stanowi przeszkody do wszczęcia i prowadzenia postępowania dyscyplinarnego oraz wymierzenia kary dyscyplinarnej. Postępowanie dyscyplinarne za czyn podlegający ukaraniu w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenia może być prowadzone równocześnie z tym postępowaniem. Komisja może zawiesić postępowanie dyscyplinarne do czasu wydania prawomocnego orzeczenia w postępowaniu karnym lub w sprawach o wykroczenia. Komisja może w każdej chwili podjąć i kontynuować zawieszone postępowanie dyscyplinarne.

Komisje rozpatrują również odwołania od decyzji o zawieszeniu w pełnieniu obowiązków nauczyciela, wydanych na podstawie art. 83 Karty Nauczyciela.

Postępowanie przed komisją dyscyplinarną

Rozprawa dyscyplinarna jest jawna, czyli sprawa powinna być rozpatrywana jawnie wobec osób postronnych, powinna być rozpoznana na rozprawie w sposób publiczny, umożliwiający obserwowanie jej przez każdą zainteresowaną osobę. Jednak przewodniczący składu orzekającego może wyłączyć jawność rozprawy w całości lub w części, na wniosek stron, albo z własnej inicjatywy, ze względu na moralność, porządek publiczny, oraz ze względu na ochronę życia prywatnego stron lub inny

ważny interes prywatny. W razie wyłączenia jawności mogą być obecne na rozprawie po dwie osoby wskazane przez obwinionego i rzecznika dyscyplinarnego. Orzeczenia komisji dyscyplinarnych ogłaszane są jawnie. Natomiast nie podaje się ich do wiadomości publicznej.

Postępowanie w przedmiocie odpowiedzialności dyscyplinarnej charakteryzuje się zasadami, które obowiązują również w innych procedurach, zwłaszcza w procedurze karnej. Wśród tych zasad najważniejsze znaczenie mają: zasada kontrydiktoryjności (przeprowadzenie rozprawy, wysłuchanie głosów rzecznika dyscyplinarnego i obwinionego lub jego obrońcy), zasada prawa do obrony (możliwość występowania obrońcy) oraz zasada dwuinstancyjności (możliwość rozpoznania orzeczenia wydanego przez odwoławczą komisję dyscyplinarną przez sąd apelacyjny – sąd pracy i ubezpieczeń społecznych). Obwinionego nie uważa się za winnego zarzucanego przewinienia, dopóki nie zostanie mu udowodniona wina stwierdzona prawomocnym orzeczeniem dyscyplinarnym – zasada domniemania niewinności. Obowiązuje również zasada *in dubio pro reo*.

Właściwość miejscowa pozwala na ustalenie właściwej komisji dyscyplinarnej rozpoznania sprawy. Właściwość miejscową komisji ustala się według miejsca zatrudnienia obwinionego w chwili popełnienia czynu. Jeżeli w jednej sprawie o uchybienie godności zawodu lub obowiązkom nauczyciela odpowiada kilku nauczycieli, dla których właściwe są różne komisje, do rozpoznania sprawy dyscyplinarnej wszystkich obwinionych właściwa jest komisja wyznaczona przez ministra edukacji narodowej.

Przyczyny niedopuszczalności prowadzenia postępowania dyscyplinarnego określone zostały w §4 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego. Zgodnie z tym przepisem nie wszczyna się postępowania dyscyplinarnego, a wszczęte umarza, gdy:

- czynności wyjaśniające nie potwierdziły popełnienia przez nauczyciela zarzucanego przewinienia,
- popełnione przewinienie nie zawiera znamion uchybienia godności zawodu lub obowiązkom nauczyciela,

- za popełnione przewinienie nauczyciel został ukarany karą porządkową zgodnie z art. 108 Kodeksu pracy,
- nauczyciel zmarł,
- nastąpiło przedawnienie odpowiedzialności dyscyplinarnej, o którym mowa w art. 81 ust. 1 ustawy,
- właściwy publiczny zakład opieki zdrowotnej stwierdził chorobę psychiczną nauczyciela w chwili popełnienia przewinienia, która wykluczała lub ograniczała świadomość popełnienia lub oceny czynu.

Komisja uchyla postanowienie o umorzeniu postępowania dyscyplinarnego, jeżeli podstawą umorzenia postępowania była śmierć nauczyciela, a z wnioskiem o uwolnienie go od zarzutów wystąpił jego małżonek, rodzeństwo, krewny lub powinowaty w linii prostej. W takim przypadku postępowanie dyscyplinarne toczy się dalej, z udziałem obrońcy ustanowionego przez wnioskodawcę lub z urzędu, przez przewodniczącego komisji.

Przewodniczący komisji

Uprawnienia i obowiązki przewodniczącego komisji zostały uregulowane w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego.

Przewodniczącym składu orzekającego jest przewodniczący komisji albo wyznaczony przez niego zastępca.

Przewodniczący komisji kieruje pracami komisji, a w szczególności:

- zaznajamia się z każdą sprawą wpływającą do komisji,
- ustala składy orzekające, powołuje przewodniczącego składu, jeżeli sam nie przewodniczy składowi, oraz wyznacza termin pierwszego posiedzenia składu,
- zapewnia szybki i sprawny przebieg postępowania dyscyplinarnego, a także zgodność postępowania z obowiązującymi prze-

pisami (m.in. zawiadania na piśmie rzecznika dyscyplinarnego oraz wzywa na rozprawę obwinionego, jego obrońcę, świadków i biegłych),

- czuwa nad zgodnością postępowania z obowiązującymi przepisami.

Ponadto przewodniczący komisji na wniosek obwinionego lub z własnej inicjatywy może wyznaczyć obrońcę z urzędu. Z kolei w przypadku wniesienia odwołania od orzeczenia wydanego w I instancji przewodniczący komisji przesyła niezwłocznie odwołanie do odwoławczej komisji dyscyplinarnej wraz z aktami oraz stwierdzeniem, czy odwołanie zostało wniesione w terminie, a odpis odwołania – stronie przeciwnej. Może również ustosunkować się do argumentów przytoczonych w odwołaniu.

W razie niemożności pełnienia obowiązków przez przewodniczącego komisji przez okres dłuższy niż dwa miesiące, organ, przy którym działa komisja, powierza pełnienie obowiązków przewodniczącego jednemu z jego zastępców na czas niezbędny dla prawidłowego działania komisji.

Rzecznik dyscyplinarny

Obowiązki i uprawnienia rzecznika dyscyplinarnego reguluje rozdział 3 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 r. w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego. Zgodnie z nim, rzecznik dyscyplinarny został powołany w celu przeprowadzenia czynności mających ustalić zasadność zarzutu uchybienia godności zawodu lub obowiązkom nauczyciela, oraz okoliczności przewinienia.

Zgodnie z art. 79 Karty Nauczyciela organ, przy którym została powołana komisja dyscyplinarna, wyznaczy, w drodze zarządzenia, dla każdej komisji dyscyplinarnej rzecznika dyscyplinarnego i odpowiednią liczbę jego zastępców z grona podległych sobie pracowników. Organ, przy którym działa komisja, wyznacza rzecznika dyscyplinarnego i jego zastępców spośród pracowników zatrudnionych odpowiednio w kuratorium oświaty, Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz Ministerstwie Kultury i Sztuki. Rzecznik dyscyplinarny jest związany zalece-

niami organu który go powołał do tej funkcji. Rzecznik dyscyplinarny działa w imieniu organu, przy którym powołana została komisja dyscyplinarna, stąd też wiele czynności rzecznika wymaga zatwierdzenia przez ten organ.

Zadania rzecznika dyscyplinarnego:

- Analiza wniosku co do spełniania warunków zasadności (czy za popełnione przewinienie nauczyciel nie został ukarany karą porządkową zgodnie z art. 108 Kodeksu Pracy, czy nie nastąpiło przedawnienie odpowiedzialności dyscyplinarnej).
- Prowadzenie postępowania wyjaśniającego, w tym:
 - o przesłuchiwanie świadków,
 - o przesłuchiwanie biegłych,
 - o zbieranie i przeprowadzanie wszelkich dowodów koniecznych do wyjaśnienia sprawy,
 - o przesłuchanie obwinionego oraz umożliwienie mu złożenia wyjaśnień.
- Przygotowanie dokumentacji sprawy.
- Sporządzenie wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego i skierowanie obwinionego, wraz z aktami sprawy i teczką akt osobowych, do Komisji Dyscyplinarnej lub umorzenie postępowania wyjaśniającego.
- Uczestniczenie w rozprawie w charakterze strony.
- Do zadań rzecznika dyscyplinarnego wyznaczonego przez organ, przy którym działa komisja dyscyplinarna drugiej instancji, należy w szczególności:
 - o analizowanie dokumentacji spraw odwoławczych,
 - o uczestniczenie w rozprawach dyscyplinarnych w charakterze strony,
- Wnoszenie zażaleń na postanowienia i odwołań od orzeczeń komisji dyscyplinarnej pierwszej instancji do komisji drugiej instancji.
- Składanie apelacji od orzeczeń Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej (OKDN).

Organ, który powołał rzecznika dyscyplinarnego i jego zastępców, może odwołać ich w każdym czasie. Rzecznik dyscyplinarny powinien być wyłączony z udziału w sprawie, jeżeli poprzednio brał udział w sprawie w jakimkolwiek charakterze, lub jeżeli między nim a obwinionym zachodzą stosunki osobiste tego rodzaju, że mogłyby wywołać wątpliwość co do bezstronności tego członka. O wyłączeniu rozstrzyga, i w razie wyłączenia wyznacza innego rzecznika dyscyplinarnego, organ, przy którym działa komisja. Wyłączenie następuje na żądanie rzecznika, na wniosek obwinionego, jego obrońcy lub z urzędu. Czynności rzecznika dyscyplinarnego, który został wyłączony z udziału w sprawie, dokonane zanim nastąpiło wyłączenie, pozostają w mocy. Organ, przy którym działa komisja lub skład orzekający w sprawie może postanowić o ponownym przeprowadzeniu określonych czynności przez nowego rzecznika dyscyplinarnego.

Obwiniony

Za obwinionego uważa się nauczyciela, któremu doręczono zawiadomienie o wszczęciu postępowania wyjaśniającego. Obwinionego nie uważa się za winnego zarzucanego przewinienia, dopóki nie zostanie mu udowodniona wina stwierdzona prawomocnym orzeczeniem dyscyplinarnym. Przysługuje mu prawo do obrony w toku postępowania wyjaśniającego i w postępowaniu przed komisją. Nie dające się usunąć wątpliwości rozstrzyga się na korzyść obwinionego.

W postępowaniu wyjaśniającym i w postępowaniu przed komisją obwiniony ma prawo ustanowić obrońcę (§ 17 Rozporządzenia). Może nim być np. kolega, nauczyciel, związkowiec, adwokat lub radca prawny, gdyż przepisy nie wskazują żadnych szczególnych wymagań dotyczących osoby obrońcy. Obrońca obowiązany jest zachować w tajemnicy wszystko, o czym się dowie w związku z wykonywaniem swoich czynności podczas czynności obrońcy. Obwiniony może mieć jednocześnie nie więcej niż dwóch obrońców. O ustanowieniu obrońcy w postępowaniu wyjaśniającym obwiniony zawiadamia rzecznika dyscyplinarnego. Obrońcą nie może być członek komisji, przed którą toczy się sprawa. Przewodniczący komisji na wniosek obwinionego lub z własnej inicjatywy może wyznaczyć obrońcę z urzędu. Organ, przy którym działa komisja, może sporządzić listę obrońców z urzędu na daną kadencję.

Odpowiedzialności dyscyplinarnej podlegają osoby będące nauczycielami w chwili popełnienia czynu stanowiącego uchybienie godności zawodu lub obowiązkowi nauczyciela. Postępowanie dyscyplinarne jest prowadzone nawet wówczas, gdy nauczyciel po popełnieniu czynu rozwiąże stosunek pracy i przestanie pracować w zawodzie nauczycielskim. Decydującą okolicznością do wszczęcia i prowadzenia postępowania dyscyplinarnego jest praca w szkole w charakterze nauczyciela w momencie popełnienia zabronionego czynu.

Przedawnienie odpowiedzialności dyscyplinarnej

W art. 81 ust. 1 uregulowana została kwestia przedawnienia odpowiedzialności dyscyplinarnej. Przedawnienie odpowiedzialności dyscyplinarnej następuje po upływie:

- 3 miesiące – od dnia uzyskania przez właściwy organ, przy którym powołana została komisja dyscyplinarna - wiadomości o popełnieniu czynu uzasadniającego nałożenie kary
- 3 lat – od popełnienia tego czynu.

Jeżeli jednak czyn stanowi przestępstwo, okres ten nie może być krótszy od okresu przedawnienia ścigania tego przestępstwa.

Gdyby przyjąć, że zgodnie z art. 81 ust. 1 ustawy z 1982 r. – Karta Nauczyciela przedawnienie karalności przewinień dyscyplinarnych nie następuje, o ile postępowanie to zostało wszczęte we właściwym czasie, to w konsekwencji należało by również zaakceptować wniosek, że ustawodawca przewidział w prawie karnym przedawnienie karalności przeważającej liczby różnego rodzaju przestępstw, a nie wprowadził tej instytucji do postępowania dyscyplinarnego, dotyczącego przewinień dyscyplinarnych, więc zasługujących na słabszą represję. Wniosek ten jest nie do przyjęcia przy założeniu racjonalności działań ustawodawcy.

Rozwiązanie stosunku pracy po popełnieniu czynu nie stanowi przeszkody do wszczęcia i prowadzenia postępowania dyscyplinarnego oraz wymierzenia kary dyscyplinarnej. Postępowanie dyscyplinarne wszczęte pomimo upływu terminu przedawnienia podlega umorzeniu.

Postępowanie wyjaśniające

Organ, przy którym działa komisja (wojewoda), po otrzymaniu wiadomości o uchybieniu godności zawodu lub obowiązkom nauczyciela albo o toczącym się przeciw niemu lub zakończonym postępowaniu karnym niezwłocznie poleca rzecznikowi dyscyplinarnemu przeprowadzenie postępowania wyjaśniającego. Następnie rzecznik dyscyplinarny zawiadamia obwinionego, dyrektora szkoły, w której obwiniony jest zatrudniony, albo organ prowadzący szkołę, jeżeli obwinionym jest dyrektor szkoły, a także organ, przy którym działa komisja. Rzecznik zawiadamia również o terminie i miejscu przeprowadzania czynności podejmowanych w toku postępowania wyjaśniającego.

W postępowaniu wyjaśniającym należy przesłuchać obwinionego oraz umożliwić mu złożenie wyjaśnień mogących mieć znaczenie dla sprawy. Obwiniony i jego obrońca mają prawo zgłosić wnioski o przesłuchanie wskazanych przez nich świadków i o przeprowadzenie innych dowodów. Obwiniony ma prawo zapoznać się z materiałami zebranymi w postępowaniu wyjaśniającym oraz złożyć dodatkowe wyjaśnienia w sprawie. Obwiniony ma również prawo odmówić złożenia wyjaśnień.

Jeżeli przeciwko obwinionemu toczy się lub zostało zakończone postępowanie karne, w związku z którym wszczęto postępowanie wyjaśniające, rzecznik dyscyplinarny może odstąpić od przesłuchiwania świadków i biegłych oraz zbierania i przeprowadzania dowodów. W takim przypadku rzecznik może ograniczyć postępowanie wyjaśniające do ustalenia charakteru zarzutów postawionych obwinionemu w postępowaniu karnym oraz zebrania innych informacji, które uzna za niezbędne dla dalszego postępowania w sprawie.

Jeżeli wyniki postępowania wyjaśniającego nie potwierdzą popełnienia przez obwinionego zarzucanego przewinienia albo okaże się, że zachodzą okoliczności uzasadniające niedopuszczalność postępowania przed komisją dyscyplinarną, rzecznik dyscyplinarny umarza postępowanie wyjaśniające.

I instancja

Postępowanie dyscyplinarne w I instancji zostało przedstawione w rozdziale 5 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 roku w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego. Można wyszczególnić kolejne etapy tego postępowania:

- Wniosek rzecznika dyscyplinarnego o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego,
- Przewodniczący komisji wyznacza skład orzekający,
- Skład orzekający rozpatruje wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego na posiedzeniu niejawnym (*Powinno się odbyć w ciągu 7 dni od dnia otrzymania wniosku przez przewodniczącego komisji. Na posiedzeniu niejawnym skład orzekający może wydać postanowienie o: wszczęciu postępowania dyscyplinarnego i wyznaczeniu terminu rozprawy, odmowie wszczęcia postępowania dyscyplinarnego, przekazaniu sprawy rzecznikowi dyscyplinarnemu w celu uzupełnienia postępowania wyjaśniającego, w wyznaczonym przez skład orzekający terminie, wskazując kierunek, w jakim ma nastąpić uzupełnienie, wszczęciu postępowania dyscyplinarnego i równoczesnym jego zawieszeniu. Na postanowienie odmawiające wszczęcia postępowania dyscyplinarnego przysługuje rzecznikowi dyscyplinarnemu zażalenie do odwoławczej komisji dyscyplinarnej w terminie 7 dni od dnia otrzymania postanowienia*).
- Obwinionemu i jego obrońcy, jeżeli został ustanowiony, doręcza się, wraz z odpisem postanowienia o wszczęciu postępowania dyscyplinarnego i wyznaczeniu terminu rozprawy, odpis wniosku rzecznika dyscyplinarnego o wszczęcie postępowania. Nie usprawiedliwione niestawiennictwo na rozprawę obwinionego, któremu wezwanie wraz z pouczeniem o przysługujących mu uprawnieniach i skutkach niestawiennictwa na rozprawę doręczono w terminie, nie stanowi przeszkody do rozpoznania sprawy. W razie uznania niestawiennictwa obwinionego na rozprawę za usprawiedliwione, rozprawę odracza się oraz ustala nowy termin.

- Po otrzymaniu postanowienia o wszczęciu postępowania dyscyplinarnego rzecznik dyscyplinarny i obwiniony lub jego obrońca mogą zgłaszać do komisji wnioski o dopuszczenie nowych dowodów lub powołanie biegłych. Wnioski powinny być uwzględnione, jeżeli okoliczności, których stwierdzeniu mają służyć powołane dowody, mogą mieć istotny wpływ na treść orzeczenia. Komisja może zarządzić wezwanie świadków i biegłych oraz przeprowadzić dowody nie wskazane we wnioskach. Wnioski strony mogą składać do zamknięcia rozprawy.
- Rzecznik dyscyplinarny, obwiniony lub jego obrońca mogą zgłosić wniosek o wyłączenie członka składu orzekającego, jeżeli między nim a obwinionym zachodzą stosunki osobiste tego rodzaju, że mogłyby wywołać wątpliwość co do bezstronności tego członka, albo gdy do składu orzekającego komisji zostali wyznaczeni członkowie, którzy poprzednio brali udział w sprawie w jakimkolwiek charakterze.
- Przewodniczący składu orzekającego otwiera, prowadzi i zamyka rozprawę.
- W dalszej części rozprawy przeprowadza się postępowanie dowodowe, a w szczególności przesłuchuje obwinionego, wezwanych świadków i biegłych oraz w miarę potrzeby odczytuje protokoły przebiegu postępowania wyjaśniającego, jak również inne ważne dla sprawy akta i dokumenty.
- Obwiniony, jego obrońca i rzecznik dyscyplinarny mają prawo zadawać pytania świadkom i biegłym oraz wypowiadać się co do każdego zeznania świadka, opinii biegłego lub innego dowodu.
- Skład orzekający jest obowiązany dążyć do wszechstronnego zbadania i wyjaśnienia istotnych okoliczności sprawy. W tym celu skład orzekający może dopuszczać wszelkie dowody, nawet nie powołane przez strony.
- Rzecznik dyscyplinarny może odstąpić na rozprawie od wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego w całości lub w części wówczas, gdy na rozprawie wyjdą na jaw nowe okoliczności, które zmieniają, w sposób istotny, faktyczny lub prawny stan sprawy.

- Po zakończeniu postępowania dowodowego przewodniczący składu orzekającego udziela głosu rzecznikowi dyscyplinarnemu oraz obrońcy i obwinionemu. Jeżeli rzecznik dyscyplinarny ponownie zabiera głos, należy również udzielić głosu obrońcy i obwinionemu, któremu przysługuje zawsze głos ostatni.
- Po wysłuchaniu stron skład orzekający przystępuje niezwłocznie do narady. W czasie narady i głosowania może być obecny tylko protokolant. Głosowanie odbywa się osobno co do winy i co do kary. Przewodniczący składu orzekającego głosuje ostatni.
- Komisja wydaje orzeczenie.

Rodzaje orzeczeń w I instancji

Zgodnie z § 36 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 roku w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego, komisja dyscyplinarna w I instancji może wydać następujące rodzaje orzeczeń:

- o ukaraniu, mocą którego uznaje obwinionego winnym w całości lub w części popełnienia zarzucanego mu przewinienia i wymierza karę dyscyplinarną, albo
- o uniewinnieniu, albo
- o umorzeniu postępowania.

Niezwłocznie po zakończeniu głosowania skład orzekający sporządza na piśmie orzeczenie dyscyplinarne, które powinno zawierać:

- nazwę komisji oraz datę rozpoznania sprawy i wydania orzeczenia,
- imiona i nazwiska oraz stanowiska służbowe członków składu orzekającego, rzecznika dyscyplinarnego, obrońcy i protokolanta,
- imię i nazwisko, stanowisko służbowe i miejsce pracy, miejsce i datę urodzenia obwinionego,
- dokładne określenie przewinienia zarzucanego obwinionemu przez rzecznika dyscyplinarnego,
- sentencję orzeczenia z określeniem zastosowanych przepisów prawa, przy czym sentencja orzeczenia orzekającego winę i wy-

mierzającego karę powinna zawierać dokładne określenie przewinienia uznanego przez komisję za udowodnione,

- pouczenie o terminie i trybie wniesienia odwołania do odwoławczej komisji dyscyplinarnej dla nauczycieli.

Orzeczenie podpisują wszyscy członkowie składu orzekającego, nie wyłączając przegłosowanego, ma on jednak prawo złożyć na piśmie zdanie odrębne z uzasadnieniem.

Przewodniczący składu orzekającego ogłasza orzeczenie bezpośrednio po naradzie i przytacza ustnie najważniejsze jego motywy. W wyjątkowych wypadkach ogłoszenie orzeczenia może być odroczone na czas nie dłuższy niż 7 dni, przed czym termin ogłoszenia powinien być podany na rozprawie. W terminie 7 dni od dnia ogłoszenia orzeczenia skład orzekający sporządza na piśmie uzasadnienie orzeczenia. Orzeczenie komisji wraz z uzasadnieniem doręcza się obwinionemu, jego obrońcy, jeżeli został ustanowiony, organowi, przy którym działa komisja, rzecznikowi dyscyplinarnemu oraz dyrektorowi szkoły, w której zatrudniony jest obwiniony, albo organowi prowadzącemu szkołę, jeżeli obwinionym jest dyrektor szkoły.

II instancja – postępowanie odwoławcze

Od orzeczenia komisji dyscyplinarnej pierwszej instancji rzecznikowi dyscyplinarnemu i obwinionemu lub jego obrońcy przysługuje prawo wniesienia odwołania. Wniesienie odwołania wstrzymuje wykonanie orzeczenia.

Procedura postępowania odwoławczego została scharakteryzowana w rozdziale 6 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 roku w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego.

Odwołanie wnosi się na piśmie w dwóch egzemplarzach do komisji, która wydała orzeczenie, w terminie 14 dni od dnia doręczenia orzeczenia. Odwołanie może być cofnięte aż do rozpoczęcia rozprawy w postępowaniu odwoławczym. Orzeczenie komisji, od którego nie zostało w terminie wniesione odwołanie lub wniesione odwołanie cofnięte, jest prawomocne i podlega wykonaniu.

Przewodniczący odwoławczej komisji dyscyplinarnej po stwierdzeniu, że odwołanie zostało wniesione w terminie:

- wyznacza skład orzekający i kieruje sprawę na posiedzenie niejawnie albo wyznacza rozprawę odwoławczą,
- rozstrzyga o wezwaniu na rozprawę świadków i biegłych lub dopuszczeniu innych dowodów wskazanych w odwołaniu,
- wydaje postanowienie o uzupełnieniu we wskazanym kierunku materiału dowodowego przez rzecznika dyscyplinarnego wyznaczonego przez organ, przy którym działa komisja, która wydała zaskarżone orzeczenie.

Odwoławcza komisja dyscyplinarna po przeprowadzeniu rozprawy:

- utrzymuje w mocy zaskarżone orzeczenie,
- uchyla orzeczenie w całości lub w części i wydaje nowe orzeczenie, albo
- przekazuje sprawę komisji dyscyplinarnej pierwszej instancji do ponownego rozpoznania.

Wydanie orzeczenia na niekorzyść obwinionego może nastąpić jedynie w razie odwołania wniesionego przez rzecznika dyscyplinarnego. Orzeczenie odwoławczej komisji dyscyplinarnej jest prawomocne z chwilą jego ogłoszenia.

Wykonywanie orzeczeń dyscyplinarnych zostało określone w rozdziale 7 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 1998 roku w sprawie komisji dyscyplinarnych dla nauczycieli i trybu postępowania dyscyplinarnego.

Prawomocne orzeczenie komisji podlega wykonaniu przez dyrektora szkoły, a w stosunku do dyrektora szkoły - przez organ prowadzący szkołę (wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta, marszałek województwa).

Wykonując prawomocne orzeczenie komisji odpowiedni organ (dyrektor, organ prowadzący szkołę):

- włącza do akt osobowych ukaranego nauczyciela odpis orzeczenia o ukaraniu albo usuwa z akt osobowych wszelkie dokumenty dotyczące postępowania dyscyplinarnego w przypadku uniewinnienia nauczyciela lub umorzenia postępowania dyscyplinarnego,
- rozwiązuje stosunek pracy w przypadku orzeczenia kary zwolnienia z pracy, przy czym rozwiązanie stosunku pracy następuje z końcem miesiąca, w którym organ otrzymał prawomocne orzeczenie dyscyplinarne,
- stwierdza wygaśnięcie stosunku pracy z mocy prawa w przypadku orzeczenia kary zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie trzech lat od ukarania lub kary wydalenia z zawodu nauczycielskiego, przy czym wygaśnięcie stosunku pracy następuje z dniem uprawomocnienia się orzeczenia dyscyplinarnego.

Zatarcie kary dyscyplinarnej

Kary dyscyplinarne określone w art. 76 ust. 1 pkt 1-3 podlegają zatarciu, a odpis orzeczenia o ukaraniu dołączony do akt osobowych nauczyciela podlega zniszczeniu po upływie 3 lat od dnia doręczenia nauczycielowi prawomocnego orzeczenia o ukaraniu, a w przypadku kary zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania – po upływie 6 lat od dnia doręczenia nauczycielowi prawomocnego orzeczenia o ukaraniu. Obowiązki związane z procedurą zniszczenia odpisu orzeczenia dołączonego do akt osobowych spoczywają na dyrektorze i organie prowadzącym szkołę; bowiem upływie terminu do zatarcia kary dyscyplinarnej dyrektor szkoły, a w stosunku do dyrektora – organ prowadzący szkołę (wójt, burmistrz, prezydent miasta, starosta, marszałek województwa), usuwa z akt osobowych nauczyciela odpis orzeczenia o ukaraniu, który ma następnie obowiązek zniszczyć.

Z chwilą zatarcia kary dyscyplinarnej uważa się ją za niebyłą. Zatarcie kary dyscyplinarnej powodującej ustanie stosunku pracy nie wywiera żadnego wpływu na skuteczność tego ustania.

Zawieszenie nauczyciela w pełnieniu obowiązków

Artykuł 83 Karty Nauczyciela przewiduje fakultatywne (jeżeli ze względu na powagę i wiarygodność wysuniętych zarzutów celowe jest odsunięcie nauczyciela od wykonywania obowiązków w szkole) i obligatoryjne (jeżeli wszczęte postępowanie karne lub złożony wniosek o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego dotyczy naruszenia praw i dobra dziecka) zawieszenie nauczyciela w pełnieniu obowiązków. Zarówno fakultatywne, jak i obligatoryjne zawieszenie w pełnieniu obowiązków nie może przekraczać 6 miesięcy. Termin ten nie dotyczy sytuacji, gdy nie zakończono toczącego się przeciwko nauczycielowi postępowania karnego lub dyscyplinarnego, w związku z którym nauczyciel został zawieszony w pełnieniu obowiązków.

Zawieszenie dyrektora szkoły przed złożeniem wniosku o wszczęcie postępowania dyscyplinarnego uzasadnia Wyrok Sądu Apelacyjnego we Wrocławiu z dnia 3 kwietnia 2012 roku. Zgodnie z nim w przypadku nauczyciela będącego zarazem dyrektorem szkoły zawieszenie w obowiązkach winno zostać uznane za sprawę niecierpiącą zwłoki po myśli art. 83 ust. 1 zd. 2 ustawy z 1982 roku – Karta Nauczyciela (t.j. Dz. U. 2006r. Nr 97, poz. 674), jeżeli charakter stawianych mu zarzutów uzasadnia natychmiastowe odsunięcie go od pełnionej funkcji.

Odwołanie od decyzji o zawieszeniu w pełnieniu obowiązków nauczyciela powinno być wniesione w terminie 14 dni od dnia doręczenia decyzji, za pośrednictwem organu, który wydał decyzję.

Komisja na posiedzeniu niejawnym, rozpatruje odwołanie nauczyciela, a w szczególności bada, czy powaga i wiarygodność zarzutów uzasadniają konieczność odsunięcia nauczyciela od obowiązków. Komisja wydaje postanowienie o utrzymaniu w mocy lub uchyleniu decyzji.

Na postanowienie komisji organowi, który wydał decyzję, oraz nauczycielowi służy zażalenie do odwoławczej komisji dyscyplinarnej w terminie 7 dni od dnia doręczenia postanowienia. Zażalenie wnosi się za pośrednictwem komisji, która wydała postanowienie.

Wynagrodzenie w okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków

Problematykę związaną z wynagrodzeniem zasadniczym nauczyciela w okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków reguluje art. 84 Karty Nauczyciela. Stanowi on, iż w okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków wynagrodzenie nauczyciela może ulec ograniczeniu. Z kolei w razie tymczasowego aresztowania nauczyciela jego wynagrodzenie automatycznie jest zmniejszane maksymalnie o połowę. Nauczyciel traci prawo do wynagrodzenia w okresie odbywania kary pozbawienia wolności.

Nauczyciel otrzyma niewypłacone wynagrodzenie, jeżeli w prowadzonym przeciwko niemu postępowaniu karnym lub dyscyplinarnym zostanie wydane prawomocne orzeczenie albo wyrok uniewinniający lub postępowania te zostaną umorzone z powodu braku dowodów, co nie dotyczy wynagrodzenia za nieprzepracowane godziny ponadwymiarowe, które nie przysługują w okresie zawieszenia nauczyciela w pełnieniu obowiązków nie tylko z wyraźnej woli ustawodawcy (art. 84 ust. 2 in fine Karty Nauczyciela), ale także dlatego, że przepisy prawa pracy nie dopuszczają wyjątków przyznania prawa do wynagrodzenia za pracę w godzinach ponadwymiarowych lub nadliczbowych, których pracownik nie przepracował z jakichkolwiek przyczyn. Wynagrodzenie za pracę w godzinach ponadwymiarowych, których nauczyciel nie przepracował z powodu zawieszenia go w pełnieniu obowiązków na podstawie art. 83 ust. 1 ustawy z dnia 26.01.1982 roku – Karta Nauczyciela (t.j. Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674 ze zm.), nie może być zwrócone w przypadku umorzenia postępowania dyscyplinarnego lub karnego albo wydania orzeczenia lub wyroku uniewinniającego (art. 84 ust. 5 tej ustawy).

Z zagadnieniem dodatków oraz wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe zmierzył się również Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie. Zgodnie z tym wyrokiem, przyznany dodatek motywacyjny jest składnikiem wynagrodzenia i staje się istotnym elementem umowy o pracę. Zmiany zaś wynagrodzenia na niekorzyść pracownika wymagają wypowiedzenia warunków płacy. Z Karty Nauczyciela wynika, że w okresie zawieszenia w pełnieniu obowiązków nie przysługują dodatki oraz wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe (art. 84

ust. 2), z tym że zawieszenie nauczyciela w pełnieniu obowiązków następuje w ściśle określonych przypadkach, wymienionych w art. 83 Karty Nauczyciela. Tak więc to ustawodawca określił, kiedy przyznany dodatek nie przysługuje i są to sytuacje zawieszenia nauczyciela w pełnieniu obowiązków. Nie następuje to w każdym przypadku wszczęcia postępowania dyscyplinarnego.

Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie wyrokiem z dnia 21 sierpnia 2008 roku wskazał, iż enumeratywny katalog kar określa art. 76 ust. 1 Karty Nauczyciela, który nie przewiduje kary polegającej na odebraniu dodatku motywacyjnego. Utratę dodatku przewiduje natomiast art. 84 ust. 2 w związku z art. 83 ust. 1 ustawy.

Postanowienia nakazujące cofnięcie dodatku motywacyjnego w razie wszczęcia w stosunku do nauczyciela postępowania dyscyplinarnego, stanowią wprowadzenie dodatkowej dolegliwości w związku z nałożeniem kary, co należy wyłącznie do materii ustawowej. W przypadku, gdy dyrektor szkoły uzna za uzasadnione zawieszenie nauczyciela w pełnieniu przez niego obowiązków, to w tym okresie nauczycielowi nie będzie przysługiwał dodatek motywacyjny *ex lege*.

Brak dowodów winy jako przesłanka umorzenia postępowania dyscyplinarnego wobec nauczyciela uzasadnia zwrot wynagrodzenia zatrzymanego w okresie tego postępowania (art. 84 ust. 5 ustawy z dnia 26.1.1982 roku – Karta Nauczyciela, t.j.: Dz. U. z 2006 r. Nr 97, poz. 674, ze zm.).

Jeżeli w dacie wygaśnięcia stosunku pracy nauczyciela istniało prawomocne orzeczenie komisji dyscyplinarnej o wydaleniu z zawodu, to art. 84 ust. 5 ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. - Karta Nauczyciela (jednolity tekst: Dz. U. z 1997 r. Nr 56, poz. 357, ze zm.) pozwala na zwrot zatrzymanej części wynagrodzenia tylko za okres zawieszenia w pełnieniu obowiązków i do daty wygaśnięcia stosunku pracy.



Samokształcenie nauczycieli

Istnieje wiele definicji samokształcenia. Ogólne znaczenie tego pojęcia mówi, że proces samokształcenia oznacza proces samodzielnego zdobywania wiadomości, umiejętności i sprawności praktycznych z określonej dziedziny wiedzy. W szerszym ujęciu oznacza kształtowanie własnej osobowości według własnego wzoru, ideału. Nazywane również czasami „samouctwem”, samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego. Proces ten rzadko występuje w czystej postaci, często bywa powiązany z tradycyjną nauką w szkole bądź kształceniem korespondencyjnym.

Definicję samokształcenia sformułował między innymi Franciszek Urbańczyk, według którego ma ono miejsce wtedy gdy uczeń bierze swoje kształcenie we własne ręce, sam wyznacza sobie cel, sam wyznacza sobie metodę pracy i kontroluje ją, pracując o własnych siłach. Definicja Urbańczyka kładzie akcent na samodzielność jednostki; za jej przyjęciem przemawia wartość poznawcza powyższego ujęcia. Autorem innej definicji jest Kazimierz Wojciechowski, zdaniem którego samokształcenie to praca nad kształceniem własnej osobowości w celu upodobnienia jej do przyjętego wzoru osobowego – w myśl obranego przez siebie celu, realizowanego według osobiście zaakceptowanego planu i osobiście zaakceptowanej metody, przy znacznym udziale samodzielnego wysiłku i przy dokonywaniu swojej roboczej kontroli – w miejscu i czasie wyznaczonym w większości przypadków przez samego siebie (Urbańczyk 1973, s. 22).

Z kolei Władysław Okiński definiuje samokształcenie w następujący sposób: „Proces samokształceniowy to tyle, co samodzielne, poddane

autokontroli urabianie się osobnika w celu osiągnięcia jakiegoś mniej lub bardziej uchwytneho (uświadomionego) i mniej lub więcej jasno określonego wzoru (ideału) osobowości” (Okiński 1935, s. 34-35).

Jak nietrudno zauważyć, powyższe definicji niewiele się od siebie różnią. Wszystkie mówią, że proces samokształcenia dla każdego z nas jest procesem indywidualnym, tzn. w przypadku każdego z nas ma inny przebieg. Z każdej z nich możemy dowiedzieć się, że samokształcenie jest procesem, w którym dążymy do jakiegoś ideału, i że proces ten w dużym stopniu polega na poszerzaniu, uzupełnianiu posiadanej przez nas wiedzy. Samokształcenie służy zaspokojeniu potrzeby rozwoju jednostki, dotyczy w większości osób dorosłych, które chcą w swoim życiu coś zmienić, np. zmienić wykształcony zawód, zmienić pracę. Nauczyciele uczestniczący w procesie samokształcenia chcą najczęściej uzupełnić bądź odświeżyć wiedzę, którą zdobyli podczas studiów. Często wymagają tego od nich dyrektorzy szkół. Samokształcenie nauczycieli wiąże się też oczywiście z procesem awansu zawodowego, a także z pragnieniem zwiększenia przez nauczycieli własnej konkurencyjności – poprzez uzyskanie kwalifikacji potrzebnych do nauczania więcej niż jednego przedmiotu.

Rodzaje samokształcenia

Samokształcenie rzadko występuje w postaci czystej, najczęściej towarzyszą mu inne procesy edukacyjne, do których należą: kształcenie programowe, wychowanie w środowisku i udział w różnych formach działalności pozaszkolnej. Uwzględniając różne zewnętrzne uwarunkowania można wyróżnić następujące rodzaje samokształcenia:

- *Samokształcenie wspomagane bądź kierowane* – przyjmuje formę poradnictwa konsultacji, a niekiedy fragmentarycznego kierownictwa bezpośredniego (np. kształcenie korespondencyjne).
- *Samokształcenie kierowane pośrednio* – występuje głównie ze strony autorów, twórców i redaktorów źródeł informacji, z których korzystają osoby uprawiające samokształcenie; do źródeł tych należą podręczniki, przewodniki metodyczne, programy i pakiety multimedialne oraz różnego rodzaju materiały pomocnicze (np. rysunki, wykresy, tablice).

- *Samokształcenie samoistne / właściwe* – osoby uczące się samodzielnie czerpią wiedzę ze źródeł naukowych, materiałów i komunikatów nie przeznaczonych do samokształcenia, a także bezpośrednio z obserwacji otaczającej rzeczywistości; wymaga to dużej dojrzałości intelektualnej, umiejętności wnikliwej obserwacji, właściwej interpretacji wyników, umiejętności systematyzowania i strukturyzowania uzyskanych danych (Maziarz 1965, s. 36).

Można również samokształcenie podzielić inaczej; poniżej przedstawiam ten podział:

- Samokształcenie heterogenne
 - o Kierowane
- Szkolnictwo wieczorowe, zaoczne, korespondencyjne, nauczanie na odległość poprzez Internet, studia podyplomowe
 - o Częściowo kierowane
- Uniwersytety powszechne, audycje RTV
- Obligatoryjne
- Oparte na przepisach, konieczność uzupełniania kwalifikacji
- Samokształcenie autogenne
 - o Dobrowolne, samodzielne, podejmowane z własnej inicjatywy
 - o Okazjonalne
 - o Systematyczne (Karaś 1994, s. 45).

Nauczyciel w swojej pracy zawodowej pełni różne funkcje., Musi przy tym zarówno umieć reagować na zmieniającą się rzeczywistość, jak i mieć na względzie przyszłe wypadki. Powinien zatem przyjąć elastyczną postawę wobec rzeczywistości, kształtować w sobie otwartość na zmiany i gotowość do sprostania wyzwaniom (Nowakowa 1986, s. 35).

Jan Poplucz wyodrębnia następujące funkcje nauczyciela:

- *Organizacyjna* – obejmuje czynności planowania, przygotowywania zajęć i stwarzania warunków do ich sprawnego przeprowadzania, kierowania i współdziałania z uczniami.

- *Informacyjna* – składa się z czynności zaznajamiania i opracowywania wiedzy; dotyczy wiadomości i umiejętności, jak też i norm, ocen, przekonań, postaw i czynności uczenia się; dzięki niej realizowane są zadania kształcące uczniów pod względem fizycznym, umysłowym, społecznym i moralnym.
- *Motywująca, kontrolno-kolektywna, opiekuńcza, środowiskowa, badawcza.*

Każda z wyżej wymienionych funkcji zawiera określone zadania, cele i sposoby ich realizacji (Nowacki 2005, s. 70).

Zdaniem Wincentego Okonia do zadań nauczyciela należy:

- konstruowanie wiedzy i doświadczenia w celu wprowadzenia młodzieży do życia w społeczeństwie ludzi dorosłych,
- rozwijanie sił twórczych i zdolności innowacyjnych młodzieży,
- kształtowanie postaw i charakteru młodzieży,
- organizowanie działalności praktycznej dzieci i młodzieży, stwarzanie warunków dla ich samodzielnej działalności,
- posługiwanie się nowoczesną technologią kształcenia,
- sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów (Okon 1976, s. 100).

Stanisław Krawcewicz grupuje zadania nauczycieli w następujący sposób:

- I grupa – organizacja procesu nauczania, uczenia się, opieki nad uczniami, obejmuje realizację programów nauczania, wychowania, osiąganie jak najlepszych wyników pracy, doskonalenie metod wychowania, poznawanie uczniów, wdrażanie ich do systematycznej pracy, stała troska o stan zdrowia, kulturę zachowania.
- II grupa – obowiązki i czynności związane ze współdziałaniem nauczyciela z dyrektorem i radą pedagogiczną.
- III grupa – obowiązki nauczyciela wobec rodziców, środowiska.
- IV grupa – obowiązki i czynności dotyczące doskonalenia i samokształcenia zawodowego (Duraj-Nowakowa 1986, s. 34-35).

Stefan Wołoszyn przedstawił funkcje nauczyciela globalnie i wymienił cztery z nich:

- funkcje wychowawcze (kształtowanie pełnej osobowości),
- funkcje dydaktyczne (uczyć jak się uczyć),
- funkcje opiekuńcze (stwarzanie warunków),
- funkcje edukacyjno-kulturalne (w stosunku do środowiska) (Sośnicki 1959 s. 45).

Po weryfikacji powyższych klasyfikacji możemy wyróżnić dwa podstawowe typy funkcji nauczyciela:

- założone – cele i założenia dotyczące wykonywanych działań
- rzeczywiste – realnie wykonane zadania.

Funkcje zawodowe nauczycieli możemy opisywać w kategoriach kompetencji zawodowych, dzięki czemu wyróżniamy następujące ich zakresy:

- nauczania,
- wychowania,
- opieki,
- diagnozowania,
- resocjalizacji,
- działalności innowacyjnej,
- współpracy ze środowiskiem,
- organizacji pracy uczniów;

będz w kategoriach umiejętności, które dzielimy na dwie grupy:

- I grupa – umysłowa: planowanie, modelowanie, uczenie się, rozwiązywanie problemów
- II grupa – umiejętności praktyczne: oddziaływanie na przedmioty i zmienianie rzeczywistości (Sośnicki 1959 s. 45).

Samokształcenie **– warunki wdrażania do samokształcenia**

W pracy oświatowej – zarówno w tej wykonywanej dla ludzi dorosłych, jak i w tej wykonywanej dla młodzieży – bardzo ważne jest samo rozbudzenie w sobie chęci samokształcenia. Nie jest to proste zadanie, ponieważ wykształcony i dorosły człowiek ma już określony zasób wiedzy i trudno jest mu powrócić do roli ucznia. Trzeba akcentować konieczność bycia aktywnym w życiu, i rozwijać w sobie potrzebę nieustannego rozwoju. Nauczyciel nie podejmujący wysiłku samokształcenia, nie będzie zaznajomiony z aktualnym stanem wiedzy na temat przedmiotu, którego naucza, ale także z aktualnym stanem wiedzy na temat nieustannie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej. Podstawą samokształcenia jest samodzielne uczenie się. Jego realizacja wymaga samodzielnego planowania zadań samokształceniowych i samodzielnego ich realizowania. W tych dwu sytuacjach dydaktycznych niezbędne są zarówno wiedza o sposobach organizacji pracy, jak również umiejętność jej prowadzenia z wykorzystaniem metod samodzielnej pracy umysłowej. W tych dwu zadaniach niezbędne są pomoc i opieka dydaktyczna nauczycieli (Karaś 1994, s. 25-30).

Warunki niezbędne do wdrażania samokształcenia to:

- opanowanie podstaw teoretycznych danego zawodu oraz podstawowych sprawności operacyjnych i instrumentalnych,
- dostatecznie silne i atrakcyjne motywy skłaniające do podjęcia samokształcenia i kontynuowania go mimo trudności, jakie mogą zaistnieć,
- umiejętność określania swoich potrzeb oświatowych czyli formułowania celów (ogólnych i szczegółowych), których realizację planuje się w odpowiednim czasie i we właściwej kolejności,
- opanowanie podstawowych technik samokształcenia,
- umiejętność prawidłowego wykorzystania wiadomości i umiejętności, zdobytych drogą samokształcenia, w pracy zawodowej (Tamże).

O powodzeniu pracy samokształceniowej decyduje:

- właściwa organizacja warsztatu pracy samokształceniowej w domu,

- umiejętność doboru odpowiednich źródeł samokształcenia i korzystania z nich,
- dobór właściwych w stosunku do celów metod samokształcenia,
- umiejętność wystrzegania się błędów w samokształceniu,
- stan zdrowia samouka – jego kondycja psychiczna,
- umiejętność planowania pracy samokształceniowej,
- umiejętność poprawnego rozumowania,
- krytycyzm,
- umiejętność obserwacji,
- samokontrola i samokrytycyzm,
- umiejętność koncentracji (Tamże).

Samokształcenie będzie przynosić efekty, gdy uczeń zaangażuje się w nie emocjonalnie. Przez to wiedza ulegnie szybszej absorpcji i zostanie zapamiętana na dłużej.

Warunki skutecznego samokształcenia:

- odczuwanie potrzeby uczenia się – ważne jest emocjonalne zaangażowanie ucznia,
- rozumienie tego, co się poznaje – myślowe ujmowanie zależności między elementami wchodzącymi w skład materiału,
- myślowe opracowanie materiału – samodzielne wyodrębnienie elementów składowych i wiązanie ich w nową całość przez ucznia (całość nauki powinna być stale uzupełniana i wzbogacana, opanowywana logicznie i rozumowo oraz podbudowywana pamięcią dosłowną),
- świadomość przydatności przyswajanego materiału – uczący powinien wiedzieć czemu ma służyć jego nauka, tzn., że będzie mu potrzebna do rozwiązywania różnych zadań życiowych i w pracy zawodowej
- stała aktywność umysłowa – decyduje o możliwościach uczenia się i nabywania nowej wiedzy i umiejętności (Matulka 1983, s. 79).

Niezwykle ważne podczas wdrażania do samokształcenia są warunki pracy. Poznanie higieny pracy umysłowej przynosi pozytywne rezultaty w pracy samokształceniowej. Są to:

- Miejsce do pracy samokształceniowej – pokój powinien być niezbyt mały, niezatłoczony, dobrze przewietrzony; ważna jest także odpowiednia wilgotność powietrza i optymalna temperatura (ok. 18-20 stopni Celsjusza). Światło o mocy 60-80 Watów padać powinno na biurko z lewej strony uczącego się, krzesło powinno być dostosowane do wzrostu uczącego się, barwy ścian pokoju powinny być niezbyt jaskrawe, w pokoju powinna być cisza i spokój.
- Zmęczenie, przemęczenie i znużenie – czas pojawienia się zmęczenia u uczących się bywa różny. Przyczyną przedwczesnego zmęczenia może być brak zainteresowania przedmiotem nauki, długotrwałe słuchanie wykładów, wyężdżanie wzroku w trakcie czytania, stałe napięcie uwagi itp. Zmęczenie znika po zrobieniu kilku przerw w nauce lub po dostatecznie długim wypoczynku. Gdy nie pomaga przerwa, lub uczeń jest zmęczony tuż po rozpoczęciu nauki można mówić o przemęczeniu – jest ono konsekwencją nauki bez wytchnienia i potrzebna jest wówczas konsultacja lekarska. Znużenie, które nie jest związane ani z brakiem gotowości do pracy ani z brakiem chęci do wysiłku i którego nie można go usunąć przez odpoczynek, występuje przez nieprzestrzeganie zasad higieny pracy umysłowej.
- Wypoczynek i znaczenie snu – wypoczynek może być czynny (np. spacer, sport) lub bierny (np. sen, oglądanie telewizji, słuchanie radia, czytanie); odpowiednia ilość snu jest sprawą indywidualną (zalecane jest spanie przy otwartym oknie lub w przewietrzonym pokoju, ważne jest udawanie się na spoczynek o regularnej porze).
- Racjonalne odżywianie się – jedzenie powinno być pożywne i lekkostrawne, zawierające białko i witaminy, ważna jest regularność posiłków.
- Rozkład dnia pracy – dobrze jest zaplanować rozkład dnia dzień wcześniej, aby znaleźć czas na wszystko: pracę, odpoczynek, rozrywkę i sen (Matulka 1983, s. 29).

Efektywność samokształcenia zależy od:

- umiejętności planowania pracy samokształceniowej,
- umiejętności poprawnego rozumowania,
- krytycyzmu,
- umiejętności obserwacji
- rzetelności i wytrwałości,
- samokontroli i samokrytycyzmu,
- pamięci i zapamiętywania,
- uwagi i jej trwałości (Puślecki 1976, s. 30).



Autorytet nauczyciela

Zawód nauczyciela jest zawodem niezwykle trudnym, jednym z najtrudniejszych. Jest to zawód, który, jeśli ma być wykonywany sprawnie, wymaga wielu specyficznych kwalifikacji, a ściślej mówiąc – określonego charakteru. Wielu ludzi „kwalifikację” tę prawdopodobnie może mieć, obecnie jednak ma ją raczej niewielu.

Podstawowym pojęciem pedeutologii jest pojęcie autorytetu. Między wychowaniem a autorytetem istnieje ścisła zależność. Aby mógł być zrealizowany cel wychowania, wychowawca musi mieć pewną zewnętrzną, a przede wszystkim wewnętrzną moc przekonywania. Z kolei ze strony wychowanka powinny pojawić się określone reakcje i postawy.

Upadek autorytetów dokonał się dlatego, że były one formalistycznymi autorytetami ról, oderwanymi od odpowiadającym im wartości, przede wszystkim wartości osobowościowych, wypieranych przez instytucjonalną i funkcjonalną przynależność. Jedne autorytety były obalane, a na ich miejsce pojawiały się nowe, niekoniecznie lepsze. Pojawiające się na przełomie wieków różnego typu pseudoautorytety nie były rzeczywistą rekompensatą, nastawione były często na manipulowanie ludźmi.

Czy nauczyciel z poczuciem humoru jest w stanie stać się autorytetem i skutecznie nauczać? Pytanie proste, a odpowiedź jest twierdząca. Kilka słów uzasadnienia: uzasadnieniem jest przede wszystkim efekt, jaki nauczyciel tak postępujący może osiągnąć. Poczucie humoru powoduje, że nauczyciel nie czuje się obrażony, znieważony czy atakowany przez uczniów, i nie obawia się ewentualnych przejawów braku sza-

cunku z ich strony. Przyczynia się to do unikania lub osłabiania reakcji agresywnych i obronnych we wzajemnych stosunkach. Wymiar ten wiąże się w pewnym sensie ze szczerym zaangażowaniem nauczyciela w pracę, z jego stałą gotowością do kontaktu z uczniami, co w ostatecznym rozrachunku jest możliwe jedynie w wyniku panowania nad sobą. Uczniowie wychwytyują tę postawę nauczyciela intuicyjnie, doceniając jego poczucie humoru. Takiemu nauczycielowi znacznie łatwiej jest stać się w oczach uczniów autorytetem.

Historyczne badania nad autorytetem wykazują, że rozumienie tego pojęcia ulegało na przestrzeni epok i lat przemianom, pod wpływem różnorodnych warunków. Jakkolwiek w kręgach ludzi o indywidualistycznych i skrajnie liberalnych poglądach do dziś wysuwane są hipotezy o szkodliwości podporządkowywania się przez jednostki autorytetem, to jednak doświadczenie pokazuje, że życie społeczne nie znosi takiej pustki.

Od lat mówi się powszechnie o tzw. kryzysie szkoły. W rzeczywistości mamy do czynienia zarówno z kryzysem szkoły, jak i – być może w większym stopniu – z kryzysem nauczyciela. Nauczyciel bywa obecnie sprowadzany do roli „maszyny uczącej”. Jego prestiż uległ bardzo znacznemu obniżeniu i niekiedy nie jest on już autorytetem dla swoich podopiecznych.

Człowiek żyje i działa wśród ludzi, którzy mają wpływ na jego życie. W procesie rozwoju trudno jednoznacznie oddzielić to, co zawdzięczamy sami sobie od tego, co bezpośrednio czy pośrednio zawdzięczamy innym. Jedną z osób, która ma ogromny wpływ na nasze wychowanie, a tym samym i na nasze życie, jest nauczyciel, i dzięki temu odgrywa on znaczącą rolę w życiu każdego młodego człowieka. Nauczyciel w procesie kształcenia swoich wychowanków wpływa na ich świadomość i na ich sposób postępowania. Oddziałuje on na ucznia całą swoją osobą, swoimi reakcjami oraz podejmowanymi przez siebie działaniami w różnych sytuacjach, poprzez różne sytuacje szkolne i pozaszkolne.

„W stosunku do przeszłości nauczyciel jest odpowiedzialny za przekazywanie ponadczasowych dóbr dziedzictwa kulturowego, zaś w stosunku do przyszłości bierze odpowiedzialność za kształtowanie

dojrzałych, twórczych postaw, przez co buduje ludzkie oblicze świata” (Rusiecki 2004, s. 3).

Przemiany zachodzące w polskiej szkole, coraz większe trudności wychowawcze uczniów, nasilenie się agresji, przemocy, wulgaryzmów oraz brak szacunku dla pracowników szkoły sprawiają, że przed nauczycielami stoi dziś trudne wyzwanie budowania autorytetu i wzbudzania szacunku wśród uczniów.

Istnieje wiele ogólnych i odnoszonych do różnych przedmiotów definicji autorytetu. Formułowane są one z różnych punktów widzenia. Termin „autorytet” pochodzi od łacińskiego słowa *auctoritas*, co oznacza wolę, ważność, powagę moralną, wpływ a nawet wpływową osobę. Najczęściej spotykana definicja autorytetu mówi, że jest to „wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określonej sferze życia społecznego” (Okoń 2004, s. 37). Natomiast Janusz Sztumski odróżnia „autorytet” rozumiany szeroko („poważanie oparte na posiadanej wiedzy”) od „autorytetu” w wąskim rozumieniu, oznaczającym „szacunek dla powagi posiadanych zalet, które są szczególnie cenione w danym społeczeństwie i środowisku” (Sztumski 1980, s. 57). Zdaniem Sztumskiego, autorytet opiera się na społecznie uznanej prawdzie danego człowieka w zakresie posiadanej wiedzy, zdolności i doświadczenia życiowego. Samo słowo *auctoritas* oznaczało w starożytności również radę doświadczonych mężczyzn, mających pewną pośrednią władzę, wzmacniającą decyzje senatu rzymskiego i zwiększając zaufanie do jej słuszności. Innymi słowy, autorytet to prestiż jednostki, czy grupy osób, który opiera się na uznanych i cenionych w określonych środowiskach wartościach. Można tę definicję uzupełnić o zespół cech osobowych sprawiających, że chętnie i spontanicznie – a nie pod wpływem zewnętrznego nakazu czy uczucia strachu – podporządkowujemy się danej osobie. Warto również uświadomić sobie, że z autorytetem kojarzymy pewne związane z nim symbole: ubiór, wielkość ciała i tytuły. Pojęcie autorytetu ma co najmniej dwa znaczenia: z jednej strony „autorytet” to ktoś, kto jest ekspertem w danej dziedzinie, z drugiej zaś jest równoznaczne ze zdolnością do wzbudzania szacunku u innych. W przypadku nauczyciela ideałem byłoby połączenie obydwu tych aspektów: fachowości i czynników emocjonalnych.

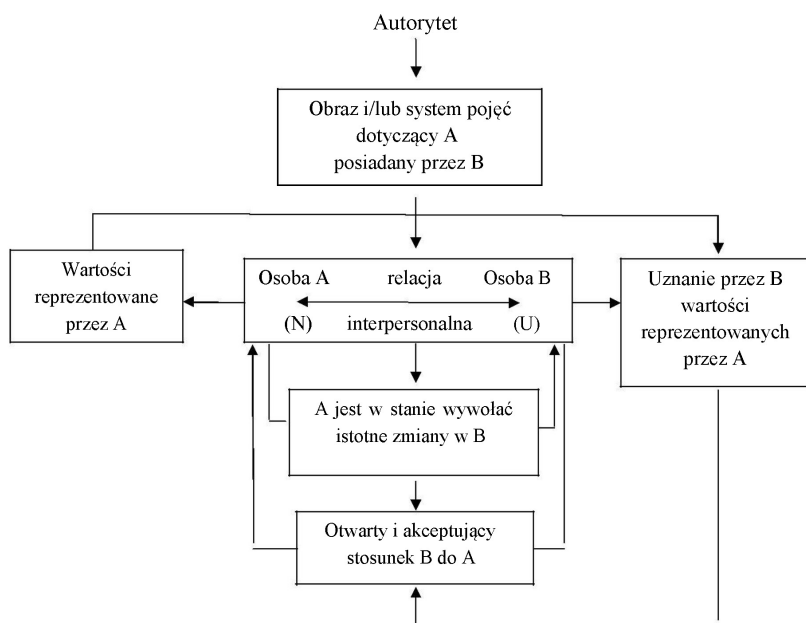
Przenosząc pojęcie autorytetu na grunt szkoły, należy podkreślić, że autorytet wychowawcy jest niezbędnym czynnikiem dla właściwego przebiegu procesu wychowawczo-edukacyjnego. „Szkoła jest instytucją powołaną przez państwo i z natury realizuje politykę tego państwa, a nauczyciel wychowawca jest mimo wszystko obarczony odpowiedzialnością za wychowanie i rozwój powierzonych mu jednostek. Ma w nich rozbudzić i ukształtować odpowiednie potrzeby i zamiłowania, a także nauczyć z nich korzystać” (Suchodolski 1968, s. 422). „Szkoła i nauczyciel tworzą bowiem nierozłączną jedność” (Pantkowski 1991, s. 200).

W autorytet wpisane są trzy zjawiska. Pierwszym z nich jest zjawisko wpływu jakiegoś „A” na jakieś „B”. Drugim jest przyzwolenie i dobrovolność poddania się temu wpływowi przez jakieś „B”. Trzecim zjawiskiem jest zaufanie i poczucie wiarygodności mające odzwierciedlenie w tym, iż jakieś „B” jest gotowe poddać się wpływowi jakiegoś „A”.

Istotą autorytetu jest jego wiarygodność. Od wyznawanych przez niego wartości i akceptującego stosunku do uczniów zależy, czy zyska on zaufanie i stanie się źródłem wzorów i przykładów w określonej dziedzinie życia (Kamińska-Juckiewicz 2008, s. 33-34).

Relacje w systemie budowania i działania autorytetu obrazuje poniższy schemat opracowany przez Małgorzatę Kamińską-Juckiewicz. Schemat ten powstał w oparciu o definicję autorytetu Bożeny Marcińczyk, która określa autorytet jako „obraz i/lub system pojęć dotyczący osoby A, posiadany przez B, powstały w relacji interpersonalnej między osobami A i B, w której wyniku A jest w stanie wywołać istotne zmiany w B ze względu na otwarty i akceptujący stosunek B do A, wynikający z uznania przez B wartości reprezentowanych przez A” (Dudzikowa, 2006, s. 28-34).

Rys. 3. Mechanizm tworzenia się i działania autorytetu



Źródło: Kamińska-Juckiewicz 2008., s. 36.

Tak więc aby osiągnąć określony wpływ wychowawczy należy uzyskać zaufanie podopiecznych i być wiarygodnym w tym, co się robi i mówi. Uczniowie obserwują swoich nauczycieli, ich zachowanie, reakcje w różnych sytuacjach, sposób wypowiedzania się. Nieustannie sprawdzają nauczyciela pod kątem swoich oczekiwań i potrzeb. Ma tu zastosowanie jedna z najskuteczniejszych metod wychowawczych zwaną modelowaniem. Jest to oddziaływanie poprzez przykład, uczenie się przez obserwację lub naśladownictwo.

Świadome wykorzystanie tej metody daje możliwość budowania autorytetu wśród wychowanków. Według Mieczysława Łobockiego przed nauczycielem – modelem reprezentującym dobrowolnie uznawane przez ucznia wartości – stoi szereg prawidłowości, które wzmacniają jego wpływ na obserwatora. Wpływ wychowawczy będzie tym większy,

im w opinii ucznia większe są zakres kompetencji i prestiż, jakim cieszy się nauczyciel w swoim otoczeniu. Nie bez znaczenia jest są też zakres władzy, jaką posiada, oraz możliwość zapewnienia wsparcia duchowego.

Również im większy jest stopień podobieństwa zainteresowań czy upodobań modela do uczniów, tym większy jest jego wpływ wychowawczy. Tylko tym sposobem można uwolnić kanał przepływu wartości, zachowań, postaw, sposobów myślenia pożądanym z punktu widzenia oddziaływania wychowawczego.

W odniesieniu do pojęcia autorytetu literatura przedmiotu stosuje różne typologie. Magdalena Błędowska wymienia cztery typy autorytetu: wyzwalający, ujarzmiający, wewnętrzny i zewnętrzny:

- Autorytet wyzwalający ma inspirujący i konstruktywny wpływ na działanie osób, w których cieszy się uznaniem. Mobilizuje wychowanków do samodzielnego działania, do własnych inicjatyw, do realizacji swoich zainteresowań.
- Autorytet ujarzmiający wpływa z wygórowanych ambicji i żądzy władzy wychowawcy. U wychowanków rodzi poczucie przymusu, rezygnację z realizacji własnych celów oraz strach przed wychowawcą.
- Autorytet wewnętrzny charakteryzuje dobrowolna uległość innych osób i gotowość do podporządkowania się ze względu na odczuwany podziw.
- Z autorytetem zewnętrznym mamy do czynienia wtedy, gdy podporządkowanie nie jest dobrowolne.

Najbardziej wskazane i pożądane są autorytety: wyzwalający i bardzo do niego podobny – wewnętrzny. Właśnie te typy autorytetu mają swe źródło w wewnętrznym autorytecie wychowawcy, a nie wypływają z jego ambicji i żądzy władzy. Autorytety te charakteryzuje dwustronna interakcja. Z jednej strony wyzwalają one energię twórczą i wywołują u wychowanków chęć osiągnięcia sukcesu w podejmowanych czynnościach, z drugiej zaś następuje dobrowolne podporządkowanie się cenniejszej osobie – wynikające z chęci współdziałania z nią (Błędowska 1996, s. 4).

Thomas Gordon wymienia cztery typy autorytetu:

- autorytet oparty na wiedzy, doświadczeniu, kompetencjach;
- autorytet zawodowy;
- autorytet oparty na nieformalnych umowach;
- autorytet wyływający z władzy.

Najbardziej pożądanym jest autorytet oparty na wiedzy i doświadczeniu, ponieważ to właśnie wiedza wzbudza w wychowankach podziw, zaufanie i poważanie. Doświadczenie natomiast ułatwia zrozumienie zachowania wychowanków oraz dokonanie wyboru odpowiedniej metody w postępowaniu z nimi. W trakcie rozwoju wychowanków doświadczony nauczyciel potrafi zmienić swój stosunek do nich (Gordon 1994, s.176).

W zmieniających się warunkach życia społecznego zmieniają się edukacja, obraz nauczyciela oraz jego autorytet. Współczesna cywilizacja stawia przed oświatą szereg złożonych i trudnych zadań. Przyszły wychowawca powinien kształtować nowe pokolenie ludzi wszechstronnie rozwiniętych, którzy będą łączyć inteligencję racjonalną z inteligencją emocjonalną. Dzieci i młodzież – szukając autorytetów – coraz rzadziej odwołują się dziś do nauczycieli.

Iwona Jazukiewicz przedstawia ujęcie autorytetu nauczyciela w różnych kontekstach, cechach i relacjach. Autorka wymienia więc autorytet jako zjawisko społeczne, jako cechę osobową oraz jako relację interpersonalną. Poniższa tabela przedstawia niniejsze koncepcje wraz z ich omówieniem:

Tabela 1. Autorytet nauczyciela w różnych koncepcjach wg Iwony Jazukiewicz

Koncepcja autorytetu	Omówienie
<i>Autorytet nauczyciela jako zjawisko społeczne</i>	<p>– posiadanie władzy przez nauczyciela:</p> <ul style="list-style-type: none"> • autorytet wynikający z władzy – autorytet wymuszony, narzucony, wynikający z nacisku fizycznego bądź psychicznego w formie jawnej (nacisk, przymus, nakaz, zakaz, groźba) lub ukrytej (manipulacja); relacja między uczniem a nauczycielem oparta na dominacji, podporządkowaniu, autokratyzmie; • autorytet rzeczywisty – spełnia pozytywną rolę, uczeń zauważa, że posłuszeństwo służy jego interesom, że nauczyciel dąży do ułatwienia mu sukcesów; uczeń postrzega nauczyciela jako godnego zaufania i mającego właściwy osąd rzeczywistości, a posłuszeństwo rozumiane jest jako współdziałanie z nauczycielem, wyrasta z wolności ucznia i jest źródłem pozytywnych interakcji.
<i>Autorytet nauczyciela jako cecha osobowa</i>	<p>– istnienie określonych cech, wynikających bezpośrednio lub pośrednio z osobowości jednostki:</p> <p>uczeń szuka podstaw autorytetu w osobie nauczyciela, który posiada takie cechy osobowe, które przyczyniają się do jego powszechnego uznania, szacunku w danej społeczności i sukcesów w pracy dydaktyczno-wychowawczej, ale również posiada cechy osobowe przypisywane mu przez uczniów; nauczyciel jest indywidualnością, posiada wysoki stopień samorealizacji.</p>
<i>Autorytet nauczyciela jako relacja interpersonalna</i>	<p>– pozytywne stosunki interpersonalne:</p> <p>Relacja autorytetu obejmuje wymianę wpływu, w której każda strona coś daje i bierze; autorytet istnieje wówczas, gdy kompetentny i uznany nauczyciel podaje wskazania możliwe do przyjęcia ze zrozumieniem i zaufanie ze strony uczniów, a ci ostatni godzą się na autorytet wówczas, gdy nauczyciel ma im coś do zaoferowania i gdy oni sami zdolni są działać jako osoby współodpowiedzialne; o autorytecie decyduje również zachowanie nauczyciela i uczniowie, którzy podziwiają go, a owe zachowanie uważają za wartościowe i godne naśladowania.</p>

Źródło: Jazukiewicz 2003, s. 254-256.

Jak wynika z powyższych rozważań, literatura przedmiotu ukazuje różne typy autorytetów. Każdemu autorytetowi przyświeca jednak jeden i ten sam cel, jakim jest wywarcie wpływu na wychowanie ucznia. Aby ten wpływ był korzystny, autorytet nie może być przymusem, lecz wyborem, nie może zniewalać lecz powinien wskazywać drogę do wolności. Minęły już czasy szukania wzorców w domu, w szkole czy w kościele. Obecnie to kultura popularna – współkształtowana przez środki masowego przekazu – ma na dzieci największy wpływ. Ta jednak zniekształca obraz rzeczywistości, ukazując młodzieży świat, w którym ludzie nie ponoszą odpowiedzialności za swoje czyny i nie mierzą się z konsekwencjami swoich działań. Dobór treści pokazywanych przez mass media jest tendencyjny, dostrzegamy nadmiar tematyki seksu, kreowanie nadmiernych potrzeb konsumpcyjnych. Świat pełen wartości, świat marzeń o dochowywaniu wierności i postępowaniu zgodnie z wyznawanymi zasadami zastąpiony został przez świat wykreowanych gwiazd. W obecnych czasach młodzież wzoruje się na „idolu”, którego stara się naśladować. Taki idol to człowiek „cool”, który w nic nie wierzy, którego atutami są siła fizyczna, przebojowość i atrakcyjny wygląd zewnętrzny, który do niczego nie dąży, a w życiu szuka jedynie przyjemności. Młode pokolenie uczy się życia z telewizji, z niej czerpie wizerunek rodziny oraz wzorce osobowe. Tymczasem największe autorytety świata to ludzie skromni, poszukujący prawdy, umiejący słuchać, rozumieć, kochać, dający przykład swoim postępowaniem. Konstruowanie wzorców wychowania dzieci i młodzieży odbiegających od tego, co lansują media to jedno z podstawowych wyzwań szkoły. Jednak do realizacji tego zadania potrzebni są nauczyciele „z powołania”, mający świadomość swej misji. Potrzeba zatrudniania nauczycieli przeżywających pozytywne stany psychiczne, posiadających umiejętność sztuki przeżywania radości i piękna życia staje się szczególnie uzasadniona w czasach medialnego chaosu. Innych powinno się eliminować, ale jak to czynić? Widoczny jest brak selekcji w zatrudnianiu nauczycieli. Autorytetu nie znajdziemy wśród ludzi zestresowanych, pozbawionych radości i nie dostrzegających sensu swojej pracy, wśród tych bez chęci, energii i satysfakcji. Autorytetem nie może być również wypalony zawodowo, zmęczony, znużony, zniechęcony i zrezygnowany nauczyciel. Nie stanie się wzorem ten, kto utracił nadzieję na znalezienie sensu w swojej pracy zawodowej, i dla kogo okazała się ona udręką, niespełnieniem oraz ten, kto utracił

zaangażowanie i radość. Taka postawa może prowadzić do obniżenia jakości pracy, braku zaangażowania w problemy uczniów, krytykowanie ich i upokarzanie. Tacy nauczyciele mogą zarażać stresem, pogłębiać „wyuczoną bezradność” i krzewić pesymizm. Taki pedagog będzie przekaznikiem wiedzy, a nie wychowawcą, przewodnikiem, mistrzem i nie będzie mógł powiedzieć swoim uczniom: „takim ja jestem, możesz iść za moim przykładem”. Nauczyciele zagrożeni wypaleniem zawodowym powinni podjąć decyzję o przerwie lub zmienić zawód, zanim wywrą swoim zachowaniem negatywny wpływ na dopiero co kształtujące się młode umysły. Jak pisze Mirosław Szymański: „Trwający od wielu lat spór o to, czy nauczanie jest sztuką czy rzemiosłem okazał się trudny do rozstrzygnięcia. Stało się tak zapewne dlatego, że wśród licznej rzeszy przedstawicieli zawodu nauczycielskiego bywają mistrzowie i artyści, niemało jest dobrych i bardzo dobrych rzemieślników, zdarzają się niestety osoby, które nie zasługują także i na to miano (...). Oznaczać to musi wprowadzenie mechanizmów eliminowania z zawodu nauczycielskiego osób niespełniających podstawowych oczekiwań (Szymański 2005, s. 3).

Rodzice – przeżywający problemy wychowawcze z dorastającymi dziećmi, nie radzący sobie z ich konfliktami, agresją, uzależnieniami – coraz częściej liczą na pomoc szkoły, nauczyciela. Dzisiejsza pedagogika potrzebuje nauczyciela, który jest mistrzem, który imponuje tym, którzy go obserwują lub się od niego uczą, staje się dla nich niekwestionowanym autorytetem i godnym naśladowania wzorem. Mistrzem, który podstępnie zgodnie z głoszonymi ideami, okazuje życzliwość swym uczniom, jest człowiekiem spełnionym, wie, że jego praca ma wymiar moralny. Mistrz to człowiek przepełniony „miłością dusz ludzkich”, o której pisał Jan Władysław Dawid. Drogą do odbudowy autorytetu nauczyciela jest „miłość dusz ludzkich”, dzięki której stajemy się piękni i wolni, odnajdujemy sens życia i wewnętrzną harmonię, jesteśmy godni tego, aby za nami podążać.

Autorytetem człowiek nie staje się z dnia na dzień, to długa droga człowieka inteligentnego emocjonalnie. Budowanie autorytetu to proces bardzo żmudny i długotrwały. Tworzenie więzi opartej na szacunku, zaufaniu i zdolności do kompromisów trwa latami. Na tworzenie au-

torytetu nauczyciela i wychowawcy składa się wiele czynników – samo tylko ukończenie studiów pedagogicznych nie zapewni posiadania autorytetu u uczniów, z którymi się pracuje. Do tego, aby stać się autorytetem w oczach podopiecznych, trzeba samodzielnie dążyć, a dążenie to wiąże się z wytężoną pracą własną, a także z podejmowaniem wielu działań związanych z procesem wychowania.

Najtrudniej o autorytet młodym, rozpoczynającym dopiero pracę nauczycielom. Muszą oni już od pierwszej lekcji budować swoją wiarygodność i autorytet osobowy i rzeczowy. Jest to jednak proces, w którym atmosfera zaufania powstaje w wyniku wielu wspólnych działań na różnych płaszczyznach życia szkolnego. Uczniowie na pierwszych lekcjach zbierają informacje o nowym nauczycielu, badają czego mogą się od niego spodziewać, jaką powinni przyjąć wobec niego strategię, by jako sobie w szkole poradzić. Jednakże najważniejszą informacją dla uczniów jest to, czy nauczyciel ma w sobie wewnętrzną siłę lub moc, która ma pozwolić mu ująć sprawy klasy w swoje ręce i utrzymywać porządek na lekcji.

Powodzenie lub niepowodzenie nauczyciela w pierwszym kontakcie z uczniami zależy od tego, czy potrafi on jasno zdefiniować sytuację, czyli określić to, co ma być czynione, a co nie, co jest dozwolone, co zakazane itp., oraz czy umie on doprowadzić do tego, by te zasady stały się obowiązujące w klasie, czyli czy potrafi egzekwować to, co zapowiedział. Mimo to, nie można tu mówić o autokratyzmie i narzucaniu dyscypliny, gdyż wówczas nauczyciel spotka się z oporem ze strony uczniów. Trzeba tak podejść do młodych ludzi, by pomimo jasno określonych i akceptowanych przez obie strony zadań, były one realizowane we współpracy z uczniami. Niezbędna jest koordynacja działań. Wszystko więc prowadzi do tego, że nauczyciel, by zyskać autorytet rzeczywisty wśród uczniów, musi widzieć sytuację ich oczami i wczuć się w ich położenie, a co za tym idzie, powinien odnaleźć przyczyny „gier szkolnych”, jakie prowadzą uczniowie i odkryć, jakie im one przyniosą korzyści.

Nauczyciel jako organizator procesu wychowawczego ocenia zachowania uczniów, wartościuje i selekcjonuje zdobyte o nich informacje, poucza o poprawnych zachowaniach społecznych, kontroluje, wyznacza nowe, trudniejsze zadania, stwarza warunki do dalszego rozwoju, organizuje bliższe i dalsze środowisko wychowawcze. Z tych też powodów

kierownicza rola nauczyciela ma stosunkowo ważne i często decydujące znaczenie w całym procesie kształcenia i wychowania. Jak określa Jan Władysław Dawid, twórca polskiej pedeutologii, kierowniczym czynnikiem wychowawczym jest to, kim jest nauczyciel, „dlatego w żadnym zawodzie człowiek nie ma tak wielkiego znaczenia, jak w zawodzie nauczycielskim” (Dawid 1958, s.34).

Zawód nauczyciela różni się od innych profesji nie tylko nazwą ale przede wszystkim tym, że nauczyciel nie pracuje jedynie słowem czy pewnymi tylko narzędziami oraz nie wpływa na uczniów wyłącznie tymi właściwościami, które sam chciałby posiadać, ale całokształtem swoich cech, charakterem, temperamentem, gestami, stroną uczuciową, całym postępowaniem i zachowaniem się – nie tylko w szkole, ale też i poza nią, to znaczy w życiu społecznym, osobistym, rodzinnym. Na te ważne kwestie zwrócił uwagę Stanisław Dobrowolski uważający, że „w pracy wychowawczej człowiek działa całym sobą a nie jakąś częścią siebie czy poszczególnymi organami, jak to bywa w innych pracach” (Dobrowolski 1948, s. 8).

Efekt pracy nauczyciela uzależniony jest więc w dużej mierze od tego, na ile potrafi on zbliżyć się do uczniów i odnosić się do nich w przyjazny, osobisty sposób. W toku kontaktów z wychowankami nauczyciel przejawia wobec uczniów określoną postawę uczuciową – może to być akceptacja, życzliwość, niechęć, odtrącenie, nawet wrogość. Zależnie od tego jaka to jest postawa, uczniowie stają się mniej lub bardziej podatni na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze.

Pytanie o źródło autorytetu nauczyciela pojawia się od momentu, gdy autorytet ten uznano w pedagogice za podstawę sukcesów wychowawczych. Rozważania na temat tego zagadnienia, zapoczątkowane w Polsce już na przełomie XIX i XX wieku, doprowadziły do wykrystalizowania się poglądu, że istotnym źródłem autorytetu nauczyciela jest jego osobowość. Jak twierdzi Henryk Rowid „na autorytet wychowawcy składają się przede wszystkim cechy charakteru i woli. Dzieci cenią sprawiedliwość, obowiązkowość, sumienność, stanowczość i konsekwencję, nawet surowość połączoną z wyrozumiałością, umiejętnością panowania nad sobą, a więc podobne cechy, jakie tworzą strukturę duchową osobowości nauczyciela” (Rowid 1957, s. 263). Młodzież jest szczególnie wrażliwa na to, czy postępowanie nauczyciela wychowawcy jest zgod-

ne z głoszonymi przezeń ideami, oczekuje zrozumienia oraz postawy zapewniającej możliwość oparcia i gwarantującej poczucie bezpieczeństwa, chce ufać, pragnie sprawiedliwości w działaniach i ocenach. Poszukiwania źródeł autorytetu nauczyciela Henryk Rowid skierował również poza obręb osobowości nauczyciela i wskazał na grupę czynników zewnętrznych, czyli istniejących poza osobą nauczyciela. Zaliczono do nich czynniki wynikające ze stosunków środowiskowych, społecznych i politycznych (Badura 1981, s.44-45). Są to między innymi atmosfera w gronie nauczycielskim, stosunek organów nadzorczych, warunki materialne nauczyciela, opinia prasy czy stosunki polityczne. Czynniki te mogą w pewny sposób wpłynąć na stopień siły autorytetu, szczególnie w początkowym okresie pracy nauczyciela z zespołem wychowanków, kiedy to nauczyciel nie ma ugruntowanej pozycji pod względem merytorycznym i praktycznym, a bazuje na randze zawodu nauczycielskiego w naszym społeczeństwie. Jednakże w sytuacji, gdy osoba nauczyciela bazuje tylko na autorytecie przypisanym zawodowi jaki reprezentuje, pojawia się niebezpieczeństwo dla ukształtowania autorytetu rzeczywistego. Słuszna wydaje się uwaga Stanisława Gertsmana: „*Autorytetu nie można otrzymać, nikt nie jest w stanie wyposażyć kogokolwiek w autorytet*” (Gertsman 1961).

Współczesnego nauczyciela, obok gruntownej i rzetelnej wiedzy, którą winien nieustannie aktualizować, i umiejętności metodycznych, powinny charakteryzować specyficzne cechy osobowościowe do jakich należy zaliczyć umiejętność miłowania drugiego człowieka, kontaktość, wyobraźnię. Zygmunt Mysłakowski podaje spis cech wzoru osobowości nauczyciela:

- Umiejętność kontaktu z młodzieżą.
- Czynna sympatia.
- Poszanowanie godności ludzkiej ucznia.
- Kredyt zaufania, jakim powinno obdarzać się młodzież.
- Sprawiedliwość.
- Zgodność między słowem a postępowaniem.
- Niezawodność.
- Umiejętność stawiania wymagań i konsekwencja w egzekwowaniu (Mysłakowski 1971, s.53).

Z kolei Wanda Dzierzbicka wymienia następujące cechy: wytrwałość, cierpliwość, wyrozumiałość, optymizm, żywe uosobienie, sumienność, pracowitość, uczciwość, prawość oraz rzeczowość (Dzierzbicka 1989, s. 123).

Jarosław Schwarz do istotnych cech osobowych nauczyciela zalicza:

- zamiłowanie do praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej,
- wytrwałość,
- poczucie odpowiedzialności,
- umiejętność podawania i utrwalania wiedzy,
- umiejętność kształtowania charakteru ucznia,
- zdolność do rozpoznawania indywidualnych różnic między uczniami (Schwarz 1962, s. 231)

Bardziej rozbudowany wachlarz cech przedstawia Tadeusz Malinowski:

- wiek średni,
- żywy temperament,
- nieprzeciętna osobowość,
- systematyczność doksztalcania się,
- ideowość,
- zrównoważenie, spokój i opanowanie,
- wysokie walory moralne,
- silna wola,
- łagodne uosobienie,
- stanowczość i konsekwencja,
- wyrozumiałość,
- wrażliwość na krzywdę,
- miłość do dzieci,
- sumienność i obowiązkowość,
- pracowitość,
- rozmiłowanie w pracy pedagogicznej,

- szerokie zainteresowanie społeczne,
- gruntowne wykształcenie,
- bogate doświadczenie życiowe i zawodowe (Malinowski 1974, s. 6).

Wachlarz pożądanych cech osobowości jest ciągle rozbudowywany, co powoduje wzrost świadomości roli nauczyciela, jego zadań oraz celów jakie powinien realizować w procesie wychowania. Sytuacja ta może świadczyć również o wzroście wymagań stawianych w stosunku do nauczyciela ze strony społeczeństwa, które coraz bardziej docenia znaczenie oświaty i wychowawczą rolę szkoły w kształtowaniu młodego człowieka. Podkreśla się, że osobowość nauczyciela jest jednym z wielu czynników oddziałujących na rozwój ucznia. Jednakże wpływ tego czynnika jest silny i niezaprzeczalny. Nie zastąpią go ani żadne programy, ani pomoce szkolne czy pomysły organizacyjne. Wpływ osobowościowy nauczyciela polega przede wszystkim na tym, że zachowanie nauczyciela, jego stosunek do ucznia, jego styl działania zdeterminowane są w dużej mierze przez właściwości jego osobowości. Istnieje ogólna zgodność co do tego, że kto chce z powodzeniem kształtować pewne cechy u innej jednostki, powinien sam je posiadać.

Świadomość swoich mocnych stron w sposób istotny może wpłynąć na stanie się autorytetem w oczach uczniów w różnym wieku. Kryteria, którymi kierują się dzieci, uznając nauczyciela za autorytet lub nie, zmieniają się z wiekiem. Dzieci w młodszym wieku szkolnym wysoko cenią sobie nauczyciela, który potrafi okazywać im ciepło, nawiązywać bliskie więzi, jest serdeczny, życzliwy, komunikatywny. Uczniowie w średnim wieku szkolnym cenią sobie respektowanie przez nauczyciela ich dojrzałości, przyjacielskie traktowanie, a także dostrzegają pewien dystans nauczyciela wobec uczniów, wynikający z pełnionej funkcji. Natomiast dorastająca młodzież szczególnie ceni sobie w nauczycielu jego wiedzę merytoryczną, umiejętności dydaktyczne, przystępne metody pracy, etykę ogólną, uznanie samodzielności i niezależności młodzieży. W tej fazie rozwojowej bardzo łatwo o utratę autorytetu przez nauczyciela, który nie potrafi przystępnie przekazać wiedzy, jego lekcje są nudne i nie wzbudzają zainteresowania uczniów, oceny są postrzegane jako niesprawiedliwe, a on sam ma trudności w utrzymaniu dyscypliny w czasie lekcji.

Nauczyciel powinien wiedzieć, że budowanie autorytetu polega na tworzeniu w świadomości dziecka pozytywnych sądów i przekonań na temat swojej osoby poprzez wykazywanie się wiedzą w różnych dziedzinach, mądrością życiową, umiejętnością rozwiązywania trudnych zadań i sytuacji, odpowiedzialnością i dotrzymywaniem danego słowa. Budowanie autorytetu to także kształtowanie u dziecka wobec osoby nauczyciela emocji o pozytywnym zabarwieniu, takich jak podziw, zainteresowanie, szacunek, itp.

Szczególnie trudno jest zachować autorytet w sytuacjach trudnych, np. gdy uczeń odmówi wykonania polecenia albo niegrzecznie się odezwie. W takich sytuacjach warto zadać sobie kilka pytań pozwalających lepiej ocenić sytuację, pytań takich jak: O co tak naprawdę chodzi? Czy to, co uczeń robi jest rzeczywiście skierowane przeciwko nauczycielowi, czy jest adresowane do grupy rówieśniczej, do kolegów, w oczach których usiłuje on stać się bohaterem? Czy uczeń rozumie sytuację, polecenie tak samo jak nauczyciel? Może należy udzielić mu dodatkowych wyjaśnień, przyjaźnie przedstawić własne oczekiwania i je uzasadnić, co być może sprawi, że zachowanie dziecka zmieni się.

Możemy zastosować pewną procedurę utrzymywania autorytetu w sytuacjach trudnych w szkole. „Przede wszystkim należy nazwać problem i rozważyć, czy to dobry moment, żeby się tą sprawą zająć i czy będzie to okazja do nauczenia się przez dzieci czegoś ważnego. Następnie należy opisać sytuację, nie oceniając jej. Potem wyrazić swoje stanowisko, mówiąc o tym, co dla Ciebie osobiście ta sytuacja znaczy, jak się w niej czujesz. Kolejnym krokiem będzie sprawdzenie, czy dobrze zrozumiałeś, o co dziecku chodzi. Patrz na sprawę z perspektywy dziecka, zwróć uwagę na jego potrzeby, pytaj wprost lub formułuj hipotezy i proś dziecko o weryfikację. W końcu zaproponuj wspólne poszukiwanie satysfakcjonującego was rozwiązania problemu. Pamiętaj, aby nie używać przemocy werbalnej, nie korzystać z władzy, jaką posiadasz, gdyż to utrudnia komunikację i nie stwarza sytuacji porozumienia. Istotnym jest dopuszczenie możliwości odmowy ze strony dziecka, ale to Ty wyznaczaj granice ustępstw i zaproponuj inny moment, w którym możecie razem powrócić do sprawy» (Maksymowska, Sobolewska, Werwicka 2006, s. 67-68).

Współczesna cywilizacja stawia przed oświatą szereg złożonych i trudnych zadań. Analizując proces wychowania we współczesnej szkole, coraz wyraźniej zwraca się uwagę na rolę nauczyciela. Stawia się mu duże wymagania – dotyczą one nie tylko wiedzy i umiejętności pedagogicznych, ale również moralnego poziomu oraz rozwoju osobowości. Sam fakt bycia nauczycielem, którego prestiż jest w dzisiejszych czasach znacznie mniejszy, nie gwarantuje bycia autorytetem. Stawanie się autorytetem to proces, który trwa latami.

Wiele sytuacji szkolnych sprawia, że nauczyciel może mieć poczucie utraty autorytetu. Są to czasami tak banalne sytuacje, jak niegrzeczne odezwanie się ucznia czy odmówienie wykonania polecenia, i przytrafiają się one każdemu nauczycielowi. Należy jednak pamiętać, że to zachowanie nauczyciela – a nie samo zdarzenie – będzie miało wpływ na umocnienie bądź osłabienie autorytetu. W tym skomplikowanym procesie tworzenia autorytetu, oraz w czasach kiedy to pojęcie uległo przewartościowaniu, należy pamiętać o roli innych elementów z tym powiązanych. Na kształtowanie wizerunku nauczyciela ogromny wpływ mają media. Niestety, prasa, radio, telewizja i Internet interesują się najczęściej nieprawidłowościami, omawiając przypadki, w których nauczyciel popełnił jakiś błąd. Z punktu widzenia mediów obraz dobrze pracującego nauczyciela nie jest godny prezentacji. Takie przedstawienie incydentalnych wydarzeń prowadzi do osłabienia autorytetu nauczyciela i do wytworzenia opinii o słabej kondycji współczesnej szkoły. Również niepowodzenia uczniów, ich bezczelny stosunek do innych ludzi czy trudności wychowawcze są przenoszone na barki szkoły. Jednak to „rodzice są pierwszymi nauczycielami i wychowawcami dla swoich dzieci. Szkoła pełni jedynie rolę dopełniającą, wspomagającą”. (Wojewoda 2003, s.10). Warto również uświadomić sobie, że „szkoła współczesna osiąga pewne wyniki w zewnętrznym kształtowaniu jednostek, ale równocześnie nie jest w stanie przeciwdziałać narastającym patologiom społecznym, alkoholizmowi, narkomanii, wandalizmowi, rozwiązłości moralnej” (Nakoneczna 1993, s. 188).

Ważne jest również to, że w obecnych czasach nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy i jego sposób przekazywania wiedzy nie wytrzymuje konkurencji z możliwościami, jakie dają telewizja i – przede wszystkim – Internet. Uczeń zatracił świadomość, że nauczyciel dys-

ponuje jednak pewnymi unikalnymi walorami, jak na przykład możliwością organizowania uczenia w oparciu o pracę zespołową, stwarza możliwość nawiązywania osobistych kontaktów międzyludzkich w toku przekazywania wiadomości, może wspierać ucznia, reagować na nieprawidłowości, poprawiać błędy.

Nauczyciel przyszłości musi być człowiekiem wielowymiarowym, wolnym, transgresywnym, twórczym, otwartym, elastycznym i samodzielny. Nowoczesna koncepcja edukacji polega na uznawaniu wielości i komplementarności różnych kompetencji, takich jak: poznawcza, językowa, wartościująco-komunikacyjna, interpersonalna, kulturowa, egzystencjalna, estetyczno-moralna i praktyczno-techniczna.

Etyka zawodu nauczyciela

Nauczyciel jest w Polsce zawodem zaufania publicznego oraz osobą wywierającą szczególny wpływ na poszczególnych ludzi, ich grupy oraz na społeczeństwo. Zawód nauczyciela postawić można obok zawodów lekarza, prawnika, czy dziennikarza, którym to od zawsze stawiało się i stawia wysokie wymagania natury moralnej.

Etykę (z greckiego *ethikos* – zwyczajny) można traktować jako dział filozofii, którego przedmiotem jest teoria dobra, a więc ustalanie co jest dobre, a co złe z moralnego punktu widzenia (Okoń 2007, s. 103).

Etykę możemy podzielić na:

- aksjologię – ogólna teoria wartości, nauka o wartościach, wieloaspektowe rozważania teoretyczne dotyczące pojęcia wartości, wywodzące się z etycznych koncepcji dobra,
- deontologię – nauka o powinnościach i obowiązkach, a także pogląd przeciwstawny konsekwencjalizmowi – jeśli chce się osiągnąć dobry rezultat, należy do niego dojść dobrą drogą (Tamże).

Centralnym pojęciem etyki jest pojęcie moralności. Moralność to – ukształtowana w człowieku poprzez rozwój moralny – regulacja ludzkich działań na poziomach: człowiek – człowiek, człowiek – zwierzę, człowiek – środowisko, według kryteriów dobra i zła, posługująca się w tym celu zespołem norm oraz stanowiąca główny przedmiot zainteresowań etyki; pełni funkcję poznawczą – pozwalając dzięki przywołanym (lub wykształconym) nakazom i zakazom na funkcjonowanie w społeczeństwie, oraz funkcję wychowawczą – mając pozytywny wpływ na wychowanie człowieka.

Inne ważne pojęcie dla zagadnienia etyki zawodu nauczyciela to pojęcie wartości moralnej. Wartość moralna jest kreowana przez człowieka, i powstaje na skutek uznania danego komponentu rzeczywistości za pożądany (wartość pozytywna), bądź też niepożądany (wartość negatywna) – ze względu na realizację głównego celu działalności jednostki; posiada status obiektywny, stanowi podstawę norm moralnych oraz podlega wpływowi opinii społecznej.

Pojęcie normy stanowi kolejne ważne pojęcie etyczne. Norma moralna jest przepisem, przybierającym charakter imperatywu, mogącym mieć charakter ogólny lub szczegółowy, mającym swe źródło w wartości moralnej, regulującym ludzkie działanie, uzasadnianym za pomocą oceny moralnej, będącym nośnikiem pozytywnego lub negatywnego ładunku emocjonalnego.

Najlepsze określenie etyki nauczycielskiej zawiera preambuła Kodeksu Etyki Nauczycielskiej opracowanego przez Polskie Towarzystwo Nauczycieli (http://www.filozofia-moja.republika.pl/kodeks_nauczycieli.pdf).

Kodeks Etyki Nauczycielskiej jest apelem skierowanym do wszystkich nauczycieli, o to aby w życiu i w pracy zawodowej kierowali się zasadami moralnymi, prawdą i dobrem. Z powołaniem nauczyciela wiąże się nierozzerwalnie rola wychowawcy. Zadaniem nauczyciela jest pobudzanie i wspieranie wszechstronnego rozwoju i doskonalenia ucznia oraz studenta jako osób obdarzonych godnością. Jest to możliwe tylko wówczas, gdy nauczyciel w swoim postępowaniu kieruje się zasadami miłości i służby.

Od wysiłku wychowawczego nauczycieli zależy właściwe rozumienie wartości moralnych i docenianie ich wielkiej wagi w życiu każdego człowieka. Od pracy nauczycieli zależy w dużej mierze, jacy będą obywatele Rzeczypospolitej, a zatem jaka będzie jej siła i pomyślność. Kodeks ten oparty jest na wartościach chrześcijańskich, które są podstawowe, uniwersalne i niepodważalne.

Celem i zadaniem kodeksu jest uświadomienie nauczycielom wagi moralnego wymiaru ich pracy, a także wezwanie do podjęcia pracy nad sobą, po to aby przywrócić zawodowi pedagoga należyty prestiż społeczny. Etyka nauczycielska kierowana jest zasadami, według których powinien postępować wychowawca, aby wychować człowieka mądrego.

Zasady ogólne etyki nauczycielskiej – na podstawie kodeksu:

- nauczyciel powinien stanowić wzór osobowości prawej i szlachetnej, wrażliwej i odpowiedzialnej, o postawie otwartej na drugiego człowieka,
- podstawowym zadaniem nauczyciela jest troska o dobro ucznia i studenta,
- nauczyciel uczciwie i rzetelnie przekazuje wiedzę zgodną z prawdą,
- nauczyciel szanuje godność ucznia i studenta w procesie kształcenia i wychowania,
- nauczyciel szanuje autonomię ucznia i studenta oraz jego rodziny,
- nauczyciel stoi na straży realizacji chrześcijańskich wartości moralnych, uczy i wychowuje własną postawą i przykładem,
- nauczyciel jest tolerancyjny wobec innych przekonań religijnych i światopoglądów, respektujących ład społeczny i moralny,
- nauczyciel wychowuje w szacunku dla każdego życia ludzkiego, we wszystkich fazach jego rozwoju, od poczęcia po naturalny kres,
- nauczyciel uczy kultury współżycia ze światem przyrody,
- nauczyciel, kierując się dobrem ucznia i studenta, wybiera odpowiednie metody, formy oraz środki nauczania i wychowania, stosuje obiektywne kryteria oceny z uwzględnieniem zasady indywidualizacji,
- powinnością moralną nauczyciela jest stałe podnoszenie swych kwalifikacji zawodowych, obowiązuje go tajemnica zawodowa.

Zasady etyki pedagogicznej sformułował także Janusz Homplewicz:

- Zasada prawdy – oznacza zgodność słowa z czynem. Dziecko ma prawo do prawdy. Zaś na samym początku, prawdą u dziecka i wychowanka staje się oblicze i osobowość wychowawcy.
- Zasada dobra dziecka – we wszystkich etapach i formach procesów wychowania. Oznacza ona, że interes, korzyść, własne dobro, bezpieczeństwo i wszechstronny rozwój dziecka staje się głównym i bezwarunkowym motywem oraz wskazówką działania wychowawcy.

- Zasada przykładu – jest wyrazem powszechnego przekonania, że wszystkie wartości, ideały, treści, a także przekonania, postawy i umiejętności jakie faktycznie posiada i prezentuje wychowawca, stają się normą i wartością, a przez to faktyczną treścią procesów wychowania i treścią przekazu. Jednak te wartości i umiejętności trzeba najpierw samemu posiadać, by móc przekazać je innym.
- Zasada projekcji pedagogicznej – w niej podkreśla się umiejętność patrzenia na wychowanka jego oczyma. Oczywiście nie chodzi tu o to, by przejść jako własną tę jego perspektywę patrzenia i pojmowania spraw, ale po to, aby zrozumieć jak do niego mówić, jak się zachować by być zrozumiałym, ponadto, by zyskać zaufanie dziecka.
- Zasada więzi emocjonalnej z wychowankiem, tzn. nawiązania i utrzymania z nim bezpośredniego, osobistego, ciepłego kontaktu. Chodzi o predyspozycję kontaktowości wychowawcy z wychowankiem. O kontakt osoby wolnej z wolną, o kontakt nie – wymuszony, a chciany, czasem wyczekiwany, rosnący, mogący zawładnąć dzieckiem, a przy tym o kontakt wyrażający całą godność osoby, również dziecka.
- Zasada poszanowania osobowości wychowanka, dostrzegania i doceniania jego niepowtarzalnej osobowości, wymagającej szacunku. Po mistrzowsku tę prawdę wyraził Janusz Korczak – wspomniały i wierny wychowawca młodzieży: *To nieprawda, że to dziecko – to już człowiek, tyle że jeszcze maleńki.*
- Zasada profesjonalizmu w wychowaniu, opiece i nauczaniu. Wymaga ona od wychowawcy – w imię etyki zawodowej i skuteczności działań – czynienia wszystkiego kompetentnie i fachowo, umiejętnie i dojrzałe (Homplewicz 1996, s. 71).

Twórca szkolnictwa ludowego, patron nauczycielstwa, święty Fan de Salle, stworzył dwanaście cnót dobrego nauczyciela. Natomiast Charles Gatt, członek zgromadzenia braci szkół chrześcijańskich, podaje komentarz do tych „dwunastu cnót dobrego nauczyciela”, wskazując na ich aktualność:

- nauczyciel poważny – postępuje z godnością, nie pochopnie, nie wrzeszczy, nie wybuchą śmiechem, nie unosi się gniewem, nie trzaska drzwiami, zasługuje na szacunek,
- nauczyciel powściągliwy – w słowach, nie gadatliwy, łatwiej zdo-
będzie posłuch i zaprowadzi ład,
- nauczyciel pokorny – nie jest skłonny do przechwałek wobec uczniów i nie poniża godności ucznia,
- nauczyciel roztropny – cechuje się rozsądkiem i praktycznym przewidywaniem,
- nauczyciel mądry – wypowiada słowa wyważone, przemyślane, odpowiedzialne,
- nauczyciel cierpliwy – posiada zdrową tolerancję w stosunku do uczniów i ich błędów; czasami umie przymknąć oczy,
- nauczyciel dobry – posiada maniery i kulturę bycia,
- nauczyciel czujny – niczym dobry pasterz troszczy się o swoich uczniów w klasie, na przerwie i poza murami szkoły.

Mówiąc o etyce zawodu nauczyciela, nie można pominąć norm regulujących współpracę i współzycie w zespołach nauczycielskich. Warunkiem powodzenia pracy wychowawczej jest utrzymanie właściwej atmosfery w gronie nauczycielskim. Ważną sprawą jest dbałość o autorytet zawodu oraz konieczność obwarowania dyskrecją posiedzeń rady pedagogicznej, rozmów, spraw służbowych i życia prywatnego kolegów. Należy dbać o to, aby dobra sława zawodu, którą podtrzymujemy na zewnątrz, znajdowała pokrycie w rzeczywistości, aby pomiędzy nauczycielami panowały wzajemny szacunek i życzliwość. Informacja o konfliktach szybko dociera do młodzieży i do całego środowiska, obniżając nie tylko prestiż zawodu nauczyciela, ale także efekty jego pracy. Każdy nauczyciel powinien mieć świadomość własnych niedociągnięć, ułomności oraz wad.

Praca dydaktyka, wykonywana przez dłuższy czas, może u niektórych osób wywoływać – lub nasilać – specyficzne ułomności charakteru. Ułomności te bywają czasem niezauważalne, ale mogą niekiedy utrudniać harmonijną współpracę i współzycie w szkole. Do niepożądanych cech charakteru nauczyciela zaliczyć można m.in.:

- apodyktyczność i upór

Apodyktyczność – sposób bycia lub zachowania polegający na narzucaniu innym swojego zdania, na ogół w sposób wykluczający sprzeciw.

Upór – zachowanie ludzi, jak i zwierząt, charakteryzujący się powtarzaniem lub wyrażaniem tych samych zachowań, prośb oraz poglądów niezależnie od zmieniających się warunków otoczenia, czy od otrzymania nowych informacji.

Osoby cechujące się apodyktycznością i uporem, usiłują zawsze i wszędzie wykazać, że to one i tylko one mają rację – nieraz wbrew logice i oczywistym faktom. Dojście z takimi osobami do zgody w jakiegokolwiek sprawie jest trudne, czasem wręcz niemożliwe. Cecha ta jest u nauczycieli bardzo niepożądana, ponieważ umysł takiego nauczyciela zamknięty jest na nową wiedzę. Taki nauczyciel trzyma się zasady: „Ja przeżyłem swoje i wiem lepiej”.
- osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie

Samokrytycyzm – zdolność do obiektywnej, krytycznej oceny samego siebie.

Samouwielbienie – ślepe zapatrzenie w swoją osobę, widzenie w sobie ideału.

Nauczyciel, którego charakteryzuje osłabienie samokrytycyzmu i samouwielbienie, we własnym mniemaniu jest wcieleniem doskonałości, dobrego smaku. Nie ma od niego lepszego metodyka i wychowawcy. Sam siebie podaje za wzór – kolegom, rodzicom, młodzieży. Ponieważ jest doskonałością, nie pogłębia swojej wiedzy, bo przecież on wszystko wie. Czynnikiem hamującym rozwój tego schorzenia może być rozsądna krytyka ze strony środowiska.
- drobnostkowość

Drobnostkowość – przywiązywanie zbyt dużej uwagi do nieistotnych detali, a pomijanie rzeczy ważnych.

Drobnostkowość i powierzchowność wyrażają się w zwracaniu uwagi na mało znaczące szczegóły, w przecenianiu ich wagi. Przykładem może tu być nauczyciel historii, dla którego bitwa pod Monte Cassino jest ważniejsza od całej II wojny światowej.

- skłonność do plotkowania i intryg
 Plotkarstwo – rozprzestrzenianie fałszywych, niesprawdzonych pogłosek, skutkujące utratą dobrego wizerunku osoby której dotyczyą.
 Intryga – *chytre, podstępne działanie, zwykle przez wzajemne skłócenie jakichś osób, zmierzające do osiągnięcia jakiegoś celu.*
 Skłonność do plotkarstwa oraz intryg pojawia się najczęściej wśród nauczycieli małych szkół. Jeśli celem plotki jest poróżnienie ludzi między sobą, to mamy do czynienia z intrygą, którą należy traktować jako czyn zdecydowanie sprzeczny z etyką. Takie zachowanie może być wywołane błahostkami, takimi jak nowe auto kolegi, bądź większy szacunek drugiego nauczyciela u uczniów.
- nadwrażliwość
 Nadwrażliwość – przesadna zdolność przeżywania emocji i odczuwania wrażeń.
 Nadwrażliwość i wybuchowość objawiają się silnymi relacjami na słabe nawet bodźce, dopatrywanie się w każdej uwadze, czy nawet radzie ataków na swoją osobę, częstym okazywaniem zniecierpliwienia, wyolbrzymianiem trudności. Człowiek przewrażliwiony mylnie ocenia motywy działania innych.
- znieczulenie
 Znieczulenie jest najgroźniejsze w swoich konsekwencjach społecznych. Człowiek znieczulony ogranicza swą aktywność do minimum. Unika wchodzenia z kimkolwiek w konflikt, ale też nie można na niego liczyć w żadnym przedsięwzięciu. Znieczulenie nauczyciela, szczególnie wobec uczniów, może doprowadzić do sytuacji w której to uczeń kontroluje przebieg zajęć lekcyjnych. Ponadto, może doprowadzić do tego, że uczniowie będą nauczycielowi „wchodzili na głowę” .

Zgodnie ze swoją naturą, dzieci i młodzież szukają kontaktu z ludźmi. Szukają wzorców i ideałów. Nauczyciel naturalnie oddziałuje na dziecko, wpływając na jego późniejsze zainteresowania, przystosowanie społeczne i inteligencję emocjonalną. Aby wpływ ten był pozy-

tywny, wychowawca nie może być tylko kimś kto przekazuje wiedzę książkową, stawia oceny, karze lub nagradza. Nie może być zimnym mechanizmem, kimś, kto stwarza przepaść i dystans między szkołą a uczniem. Spada na niego odpowiedzialność za wykreowanie drugiego człowieka, dlatego powinien dążyć do utrzymania przyjacielskich stosunków z uczniami, tworzyć radosną atmosferę zaufania i wzajemnego szacunku. Nauczyciel powinien być humanistą – w najgłębszym rozumieniu tego słowa, nigdy nie powinien odrzucać swoich uczniów, ich radości, smutków oraz problemów. Jego opieka, zainteresowanie podopiecznymi nie powinny być obowiązkiem. Nauczyciel powinien samodzielną dążyć do życia ich problemami, służenia pomocą w szkole i poza nią, stwarzania swoistej więzi, która może – i powinna – przetrwać długi czas po opuszczeniu szkoły przez wychowanków.

Wychowawca, który jest przyjacielem ucznia powinien widzieć w nim drugiego człowieka, wywierać na niego pozytywny wpływ, wzbudzać w nim szacunek. Powinien czuć się odpowiedzialny za drugiego człowieka, za kogoś, komu pomogło się ukształtować poglądy, przekonania, zaszcześcić własne idee. Wiedza, którą przekazuje uczniom pedagog lubiany i szanowany, jest o wiele szybciej i lepiej przyswajana, niż ta którą przekazuje człowiek obojętny, czy wręcz nie lubiany. Do wychowawcy należy wczucie się w problemy ucznia, niesienie pomocy w ich rozwiązywaniu, służenie radą. Nauczyciel powinien być dla młodych wychowanków partnerem, osobą budzącą zaufanie, kimś, kto przychodzi na myśl uczniowi, gdy ma jakiś problem. Powinien zachęcać do rozmowy, zwierzeń.

Oczywiście oprócz tych wszystkich cech od nauczyciela wymaga się także doskonałego przygotowania merytorycznego i ogromnej wiedzy, uzupełnianej i pogłębianej w procesie nieustannego samokształcenia. Jakimże wychowawcą byłby nauczyciel – największy nawet przyjaciel ucznia – który nie potrafiłby w sposób ciekawy i rzetelny przekazać wiedzy? Byłaby to źle pojęta przyjaźń, nieposzanowanie ucznia jako partnera i wychowanka. Szkoła powinna wytwarzać wzorce, wartości, wskazywać młodemu człowiekowi cele i zapewnić mu rozwój, przygotowanie i doświadczenia potrzebne do życia i kontaktów międzyludzkich. Zawód nauczyciela nie jest zawodem, którego wykonywania można wyuczyć się w sposób mechaniczny. Do jego wykonywania

potrzebne są powołanie i autentyczność. Przekazywanie wiedzy to nie tylko zawód, to także stan ducha, przekaz własnej energii, doświadczenia i osobowości. Dydaktyk nie może wpajać uczniom pewnych zasad, samemu wyznając inne, nie może być aktorem, pracownikiem najemnym, kimś, kto po wyjściu ze szkoły staje się innym człowiekiem, nie mającym zbyt wiele wspólnego z tym, który kierował uczniami.

Autentyczność jest to jedna z najważniejszych cech, jaką powinien posiadać dobry wychowawca i coś co pozwoli wychowankowi zaufać i zrozumieć nauczyciela, właśnie jako człowieka. Jest to bardzo ważne w świecie, w którym dominuje ideologia konsumpcjonizmu. Autentyczność nauczyciela jest warunkiem tego, aby młodzież długo jeszcze po opuszczeniu murów szkolnych dalej identyfikowała się z ideałami zaszczerpionymi przez nauczyciela. Pedagodzy powinni czuć się odpowiedzialni za swych podopiecznych i za przyszły świat, który będą w pewnym sensie współtworzyć – rękami i umysłami swych wychowanków.

Współczesny etos nauczyciela musi być niejako ciągle przepracowywany, bowiem wyzwania, jakie stawia przed edukacją każdy wiek, są wyjątkowe. Zawód nauczyciela stale jednak wymaga mistrzostwa i partnerstwa z drugim człowiekiem. Można więc powiedzieć, że *bycie nauczycielem jest tajemnicą życia osobowego. Jak każdy dar, można go chronić, wspomagać, rozwijać, kultywować* (Sawicki 2005, s. 44).

Każdy nauczyciel przede wszystkim musi umieć współpracować z uczniami. Musi opanować sztukę dialogu i negocjacji społecznych, musi zdawać sobie sprawę z podmiotowości ucznia i umieć otworzyć się na jego doświadczenie. Poprzez swoją postawę staje się niejako gwarantem tego, że uczeń będzie w stanie wykorzystać swój potencjał rozwojowy w pełni. Współpraca między nauczycielem a uczniem pobudza kreatywność i twórcze myślenie u każdego z nich i umożliwia wykroczenie poza stereotypowe myślenie o trudnej teraźniejszości. Taka współpraca jest wspólnym patrzeniem obydwu podmiotów edukacji w przyszłość. Przyszłość ta jawi się jako szansa realizacji siebie – poprzez odkrywanie prawd o sobie w otaczającej rzeczywistości. Do współpracy z uczniami, oprócz kompetencji moralnych, nauczycielowi potrzebne są także kompetencje komunikacyjne, kreatywnego współdziałania, a także informatyczne. Bardzo wiele zależy od osobo-

wości nauczyciela, od jego autorytetu wśród uczniów, od szacunku, jaki wzbudza oraz od jego poświęcenia się sprawie wychowania.

W zawodzie nauczyciela ważna jest również umiejętność perspektywicznego myślenia. Wiąże się ona z etyką nauczycielską – dydaktyk winien być kimś, kto umożliwiałby człowiekowi jego pełen rozwój, kto pełni rolę przewodnika w świecie, który oferuje jednostce wiele różnych ścieżek życiowych, i w którym jesteśmy w konsekwencji zmuszani do dokonywania nieustannych wyborów. Przewodnik jest kimś, kto umie mądrze doradzić lub odradzić, kto troszczy się o to, aby każdy człowiek był sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności społeczeństwa – nie był jedynie przedmiotem, ale także i podmiotem wielkiej historii i polityki. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że wspomaganie rozwoju – tak własnego, jak i ucznia – polega między innymi na pomnażaniu już posiadanych przez nich zasobów i umiejętności. Dlatego tak ważne jest kreślenie perspektyw rozwoju, dzięki czemu zarówno nauczyciel, jak i uczeń odkrywają, że mogą więcej niż im się wydaje. Jest to zatem kształtowanie systemu motywacyjnego, który umożliwia dążenie do wyznaczonych celów. Aby te cele osiągać, trzeba walczyć z edukacyjnymi stereotypami, które stanowią źródło zniechęcenia i wycofywania się.

Każde społeczeństwo potrzebuje wybitnych nauczycieli, cieszących się zbiorowym szacunkiem i powszechnym uznaniem. Tak było dawniej, i tak jest współcześnie, w dobie elektronizacji intelektualnego przekazu. Aby tak było, nauczyciele powinni być autorytetami i przejawiać szczerze zaangażowanie, przyczyniając się tym samym do podnoszenia rangi współczesnej szkoły. Jest to o tyle trudne, że współczesny człowiek i całe społeczeństwa przeżywają kryzys wychowania. Coraz częściej mówi się o tym, że żyjemy w czasach dehumanizacji, że dominują dziś wartości jedynie pozorne. Zauważa się, że moralność jest negowana i podważalna. Kryzys wychowania dotyka zarówno uczniów, jak i rodziców oraz wychowawców, i aby ten kryzys pokonać niezbędna jest ścisła współpraca między tymi trzema podmiotami.

Dzięki takiemu współdziałaniu szkoła ma szansę odzyskać prawdziwość i wolność, być miejscem życzliwego otwarcia się wszystkim ku wszystkim. Może na nowo stać się kuźnią myśli i miejscem kształtowania ludzi otwartych na wartości ogólnoludzkie: kulturalne, mo-

ralne i religijne. Szkoła odnajduje właściwe sobie miejsce. Staje się służebna w stosunku do rodziny. Stara się kontynuować wartości światopoglądowe i etyczne wszczepiane dzieciom oraz młodzieży, zgodnie z wielowiekową tradycją chrześcijańskiej kultury narodu. I jeśli nawet praca nauczyciela nie jest dziś doceniana, to trzeba pamiętać, że dla dobrego pedagoga radością jest to, że „Rzeczypospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie”.



Ocena pracy nauczyciela

Od czasu wprowadzenia reformy w zakresie awansu zawodowego nauczycieli istnieją dwie możliwości dokonania oceny pracy nauczycielskiej. Nauczyciel podlega ocenie w każdym czasie, jednak nie wcześniej niż po upływie roku od poprzedniej oceny. Oceny dokonuje dyrektor szkoły. Podlega też nauczyciel ocenie, jeżeli podda się procedurze awansu zawodowego – kończąc staż awansu zawodowego. Wówczas dyrektor szkoły dokonuje oceny dorobku zawodowego za okres stażu.

Oceny dokonuje dyrektor szkoły, w której jest zatrudniony nauczyciel. Kryterium oceny pracy nauczyciela stanowi stopień realizacji zadań określonych w art. 6 Karty Nauczyciela oraz zadań statutowych szkoły. Nauczyciel, w myśl Karty Nauczyciela, obowiązany jest rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą; wspierać każdego ucznia w jego rozwoju oraz dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego. Nauczyciel obowiązany jest kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji RP, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka; dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Na ocenę pracy nauczyciela nie mogą mieć wpływu jego przekonania religijne i poglądy polityczne, a także fakt odmowy wykonania przez nauczyciela polecenia służbowego, gdy odmowa taka wynikała z uzasadnionego przekonania nauczyciela, iż wydane polecenie było sprzeczne z dobrem ucznia, dobrem służby albo dobrem publicznym. Dyrektor szkoły dokonuje oceny pracy nauczyciela, uwzględniając w szczególności:

- poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatywy uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach;
- zaangażowanie zawodowe nauczyciela (uczestnictwo w pozalekcyjnej działalności szkoły, udział w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowanie innowacyjnych działań w zakresie nauczania, wychowania i opieki, zainteresowanie uczniem i jego środowiskiem, współpraca z rodzicami);
- aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym;
- działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb;
- przestrzeganie porządku pracy (punktualność, pełne wykorzystanie czasu lekcji, właściwe prowadzenie dokumentacji) (Muszkieta 2001).

Poniższa tabela prezentuje przykładowe kryteria oceny pracy nauczyciela:

Tab. 2. Kryteria oceny pracy nauczyciela

Lp.	NEGATYWNA	DOBRA	WYRÓŻNIAJĄCA
1.	Nauczyciel ma problemy z realizacją programu dydaktyczno-wychowawczego.	Prawidłowo planuje i realizuje program dydaktyczno-wychowawczy.	Podejmuje działania innowacyjne planując i realizując program dydaktyczno-wychowawczy lub realizuje projekt autorski.
2.	Niewłaściwie dobiera formy i metody pracy, nie osiąga założonych celów zajęć.	Zna i prawidłowo dobiera formy i metody pracy, osiąga zaplanowane cele.	Efektywnie poszukuje nowatorskich form i metod pracy.
3.	Nie stosuje dostępnych środków dydaktycznych, nie dba o warsztat pracy.	Prawidłowo stosuje dostępne środki dydaktyczne, dba o warsztat pracy.	Oprócz dostępnych, stosuje środki dydaktyczne wykonane samodzielnie; wzbogaca swój warsztat pracy.

4.	Ma problemy z organizacją zajęć oraz z dyscypliną na lekcji.	Prawidłowo organizuje pracę uczniów na zajęciach i dba o zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na lekcjach.	Potrafi zaproponować uczniom ciekawe formy zajęć, tworzy przyjazny klimat uczenia się. Nie ma problemów z utrzymaniem dyscypliny na lekcji.
5.	Zaniedbuje lub lekceważy przepisy dotyczące bezpieczeństwa uczniów i warunków pracy.	Zna, stosuje i przestrzega przepisy dotyczące bezpieczeństwa uczniów i warunków pracy w szkole oraz potrafi przewidywać niebezpieczeństwa i eliminować je, szczególnie w sytuacjach pozaszkolnych.	Dodatkowo stosuje w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej programy profilaktyczne.
6.	Nie jest zainteresowany pobudzaniem inicjatywy uczniów.	Potrafi pobudzać inicjatywę uczniów poprzez inspirowanie ich do działań i rozwiązywania problemów samodzielnie lub zespołowo.	Potrafi pobudzić inicjatywę uczniów poprzez inspirowanie ich do działań widocznych na forum szkolnym i pozaszkolnym oraz sprawuje opiekę nad tymi inicjatywami.
7.	Nie interesuje się udziałem swoich uczniów w konkursach przedmiotowych, sportowych i innych.	Zachęca uczniów do udziału w konkursach przedmiotowych, sportowych i innych.	Aktywnie przygotowuje swoich uczniów do udziału w różnego rodzaju konkursach. Jest organizatorem konkursów.
8.	Nie umie stosować narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów ani interpretować uzyskanych przy ich pomocy wyników.	Umie stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów oraz interpretować uzyskane przy ich pomocy wyniki.	Umie wytwarzać narzędzia diagnozy odpowiednie do zakładanych celów oraz wykorzystywać uzyskane wyniki do podnoszenia jakości pracy.
9.	Nie reaguje na sygnalizowane przez ucznia problemy związane z patologią w jego rodzinie lub otoczeniu.	Reaguje na sygnalizowane przez ucznia problemy związane z patologią w jego rodzinie lub otoczeniu i szuka ich rozwiązania.	Dostrzega, reaguje i rozwiązuje (sam lub we współpracy z różnymi instytucjami) problemy ucznia związane z patologią w jego rodzinie lub otoczeniu. Prowadzi pedagogizację rodziców.

10.	Uchyła się od działań pozalekcyjnych.	Podjeżdżuje działania pozalekcyjne lub pozaszkolne wyznaczone przez plan wychowawczy szkoły.	Aktywnie podejmuje działania wynikające z planu wychowawczego szkoły oraz poświęca uczniom i szkole swój wolny czas.
11.	Nie realizuje przydzielonych zadań wynikających z potrzeb szkoły.	Wykonuje przydzielone czynności dodatkowe wynikające z potrzeb szkoły.	Inicjuje i aktywnie wykonuje dodatkowe zadania i sprawuje opiekę nad różnymi projektami wynikającymi z potrzeb szkoły.
12.	Nie przestrzega zgodności swych działań z obowiązującymi w szkole przepisami i regulaminami.	Przestrzega zgodności swych działań z obowiązującymi w szkole przepisami i regulaminami.	Uczestniczy w tworzeniu wewnętrznych dokumentów regulujących pracę szkoły.
13.	Notorycznie ma problemy z prawidłowym prowadzeniem dokumentacji szkolnej.	Prawidłowo, terminowo i bez zastrzeżeń prowadzi dokumentację szkolną.	Prowadzi dodatkową dokumentację, związaną np. z pracą z uczniem trudnym lub zdolnym (karty obserwacji).
14.	Nie przestrzega dyscypliny pracy, nie respektuje zarządzeń i zaleceń przełożonych ani przepisów prawa.	Przestrzega dyscypliny pracy, respektuje zarządzenia i zalecenia przełożonych oraz przepisy prawa.	Przykładnie przestrzega dyscypliny pracy, prezentuje szczególną obowiązkowość i odpowiedzialność, czym wpływa pozytywnie na postawy pozostałych pracowników szkoły.
15.	Prezentuje niski poziom kultury oraz zachowanie sprzeczne z zasadami etyki, przejawia lekceważący stosunek do innych, negatywnie oddziałuje na postawy z zaangażowanie pozostałych nauczycieli.	Jego postawa etyczno-zawodowa i kultura współżycia społecznego nie budzą zastrzeżeń.	Wykazuje wysoką kulturę osobistą i takt pedagogiczny. Potrafi zapobiegać konfliktom i łagodzić je. Przejawia wszelkie cechy powołania zawodowego.
16.	Nie dzieli się swoim doświadczeniem zawodowym, uchyła się od pomocy innym nauczycielom.	Dzieli się swoimi refleksjami i doświadczeniem zawodowym, chętnie udziela pomocy innym nauczycielom.	Upowszechnia swoje osiągnięcia i publikacje, udostępnia scenariusze zajęć, prowadzi otwarte zajęcia dla nauczycieli lub jest opiekunem stażysty.

17.	Uchyła się od uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego.	Uczestniczy w różnych formach doskonalenia zawodowego na terenie szkoły (zespoły samokształceniowe, rady szkoleniowe, spotkania z metodykiem).	Aktywnie uczestniczy w szkolnych i pozaszkolnych formach doskonalenia zawodowego. Systematycznie podnosi swoje umiejętności i kwalifikacje, pełni funkcję przewodniczącego zespołu samokształceniowego lub wykorzystuje w swojej pracy pedagogicznej inne posiadane uprawnienia i kwalifikacje.
18.	Uchyła się od korzystania z techniki komputerowej i informacyjnej.	Okazjonalnie wykorzystuje technikę komputerową i informacyjną.	Systematycznie wykorzystuje technikę komputerową i informacyjną.
19.	Nie wyciąga wniosków z popełnionych błędów.	W swojej pracy pedagogicznej potrafi wyciągać wnioski z popełnionych błędów i stosownie dokonywać odpowiednich korekt.	Diagnostuje poziom swojej pracy poprzez poddawanie go procesowi ewaluacji (arkusze ewaluacyjne), oraz stosownie do uzyskanych wyników koryguje swoje działania.
20.	Nie współpracuje, nie szuka kontaktów z organizacjami i instytucjami.	Współpracuje z organizacjami szkolnymi i z instytucjami i organizacjami pozaszkolnymi zakresie potrzeb wychowanków.	Nawiązuje kontakty, koordynuje i organizuje współpracę szkoły z różnymi instytucjami, organizacjami i zakładami pracy.
21.	Nie dba o estetykę i wystrój sal.	Dbą o wystrój sali i estetykę przydzielonych miejsc i pomieszczeń w szkole, wykazuje dbałość o mienie szkolne.	Wykazuje szczególną dbałość o estetykę i wystrój sali włącza uczniów i rodziców do współpracy, pozyskuje sponsorów na rzecz klasy i szkoły.
22.	Nie bierze udziału w tworzeniu pozytywnego wizerunku szkoły.	Bierze udział w tworzeniu pozytywnego wizerunku szkoły.	Przyczynia się do wzbogacania oferty edukacyjnej szkoły oraz kultywowania jej tradycji i tworzenia pozytywnego wizerunku.

Źródło: Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

Na wniosek nauczyciela – lub na wniosek własny – dyrektor szkoły może zasięgnąć opinii na temat pracy nauczyciela u właściwego doradcy metodycznego lub innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego (opinia ta jest pisemna).

Ocena pracy nauczyciela ma charakter opisowy i jest zakończona stwierdzeniem uogólniającym, wyrażonym stopniem: oceny wyróżniającej, dobrej lub negatywnej.

W przypadku realizacji procedury awansu zawodowego przez nauczyciela, dyrektor szkoły dokonuje na zakończenie stażu oceny dorobku zawodowego. Aby nauczyciel mógł ukończyć staż związany ze ścieżką awansu zawodowego, musi uzyskać pozytywną ocenę dorobku zawodowego za okres stażu. Ocena taka ma charakter opisowy i zakończona musi być stwierdzeniem, że ocena jest pozytywna lub negatywna.

Permanентne poddawanie się przez nauczyciela różnego rodzaju ocenom może być niezwykle kształcące w zakresie wykonywania czynności kontrolno-oceniających przez niego samego. Istnieje realna szansa, że ocenianie ucznia przez nauczyciela – mające dziś kształt przestarzałego, instrumentalnego oceniania ucznia za jego wiedzę, czasami za jego umiejętności – będzie w przyszłości nosiło znamiona głębszej analizy osobowościowej i społecznej, sprzyjającej wielostronnemu i harmonijnemu rozwojowi podopiecznego (Muszkieta 2001).

Zasadniczymi elementami oceny pracy nauczyciela są hospitacja i obserwacja. Hospitacja powinna być znaczącym źródłem informacji zwrotnej dla nauczyciela. Dzięki niej powinien się w sposób przyjazny, nienacechowany emocjonalnie, a przede wszystkim obiektywny, dowiadywać o jakości swojej pracy, o zakresie jej zgodności z przyjętymi założeniami.

Wyróżnia się trzy rodzaje hospitacji:

- kontrolno-oceniająca – stosowana najczęściej w trakcie dokonywania oceny pracy zawodowej nauczyciela. Polega na obserwowaniu zachowań nauczyciela prowadzącego zajęcia („pokaż, jak Ty to robisz”). Obserwacje prowadzą do oceny nauczyciela, tego, jak realizuje on cele ustalone przez siebie lub przez hospitującego.

- doradczo-doskonaląca – często stosowany rodzaj hospitacji zakładający doskonalenie, tzw. warsztatu metodycznego, skupia się na sprawach organizacyjno-metodycznych oraz dydaktyczno-wychowawczych. W wyniku tych hospitacji wydawane są zazwyczaj zalecenia lub formułowane stosowne wnioski mające ukierunkować dalszy rozwój zawodowy nauczyciela.
- diagnozująca – polega na obserwowaniu zachowań dzieci w czasie kształcenia i wychowania (co dziecko robi na zajęciach? jaką posiada wiedzę i umiejętności oraz w jaki sposób potrafi je wykorzystać?). Celem tych hospitacji jest przede wszystkim diagnozowanie efektów pracy nauczyciela. Podmiotem staje się dziecko i jego efekty pracy.

Należy zwrócić uwagę, że ocena pracy nauczyciela to także ocena (często subiektywna) jaką nieformalnie wystawiają mu jego uczniowie. Na ocenę tę składają się różne czynniki i kryteria. W grupie uczniów wymagania wobec nauczycieli zmieniają się wraz z wiekiem. Oczekiwania dzieci młodszych koncentrują się wokół osobowości nauczyciela. Ważne jest, czy jest osobą sympatyczną, radosną i uśmiechniętą. Liczy się również podejście nauczyciela do uczniów w klasie, czyli sposób, w jaki z nimi rozmawia, prowadzi lekcje i okazuje swoją sympatię. Najmłodsi oczekują przede wszystkim cierpliwości ze strony nauczyciela, dobrego słowa i zainteresowania ich własnym dziecięcym światem.

Dzieci starsze oceniają nauczycieli już nieco inaczej. Zaczynają wyczuwać, czy nauczyciel dobrze czuje się w tym co robi, czy dobrze prowadzi lekcję, i tym samym oczekują od nauczyciela pewności siebie, zaangażowania i zadowolenia z pracy wykonywanej na forum klasy. Oprócz tego uczniowie nadal cenią nauczycieli sympatycznych i łagodnych, czyli takich którzy chętnie poświęcają lekcje na pogawędki lub mało wymagają. Młodzież szkolna zwraca uwagę na dwa aspekty: kompetencję nauczyciela oraz jego usposobienie. Liczy się to, czy nauczyciel potrafi wytłumaczyć, czyli jasno i precyzyjnie przedstawić nowe treści programowe, a następnie sprawnie przećwiczyć z uczniami nowy materiał. Z kolei w kwestii osobowościowej preferują pogodnych i tzw. ludzkich nauczycieli, z którymi zawsze można dojść do porozumienia.

Oczekiwania uczniów, choć bardzo często wyraźnie sprecyzowane w każdej grupie wiekowej, są niejednokrotnie uzupełniane wymaganiami rodziców i opiekunów prawnych. Im zależy przede wszystkim na tym, żeby nauczyciel potrafił nauczyć swojego przedmiotu. Według nich prowadzący zajęcia powinien być wymagający, sprawiedliwy i lubiany przez swoich podopiecznych. Ocena nauczyciela przez uczniów jest subiektywna, to często efekt tego jak dzieci i młodzież postrzegają danego nauczyciela.

Warto zatem określić przez jaki pryzmat nauczyciele są oceniani i postrzegani przez uczniów. Na ocenę tę wpływają między innymi następujące czynniki:

- wiek,
- płeć,
- maniery,
- sposób chodzenia,
- komunikowanie się,
- sposób ubierania się,
- sposób wyróżniania się,
- sposób prowadzenia zajęć.

Wizerunek nauczyciela

Uczniowie zwykle narzekają na swoich nauczycieli. Twierdzą, że pedagodzy niesprawiedliwie ich oceniają i przekazują wiedzę w nieprzystępny sposób. Zarzucają im brak cierpliwości.

Aby odpowiedzieć na pytanie jakie są cechy idealnego nauczyciela, należy zapytać najpierw, co to znaczy: idealny. Z pewnością dla każdego z uczniów oznacza to coś innego. Znane powiedzenie mówi, że ideałów nie ma. A zatem definicja idealnego pedagoga musiałaby być fikcją. Niemniej jednak, istnieje pewien zbiór cech, które pomagają dążyć do bycia ideałem i stać się nim w oczach uczniów. Niewielu nauczycieli po latach wspomina się z rozrzewnieniem i sentymentem. Najczęściej pamięta się, że robili niezapowiedziane klasówki, faworyzowali zdolniejszych uczniów, nie potrafili zainteresować wykładanym tematem. Są jednak i tacy pedagodzy, którzy potrafią odcisnąć trwałe ślad w naszym życiu, których darzmy zaufaniem, do których zwracamy się po pomoc i których po latach odwiedzamy. Takie osoby z pewnością można stawiać za wzór. Nauczyciel, podobnie jak każdy z nas, może popełniać błędy i mieć gorszy nastrój. Ważne jest jednak, aby umiał przyznać się do złych decyzji, np. do dokonania niesprawiedliwej oceny. Słynny polski pedagog – Janusz Korczak – napisał, że nauczyciel powinien być przede wszystkim sobą i iść własną drogą. I że tylko poprzez poznanie swoich możliwości i ograniczeń, może poznać i nauczać innych.

Nauczyciel to nie tylko osoba przekazująca wiedzę, ale również, a może przede wszystkim, wychowawca. Dlatego idealny pedagog powinien umieć nawiązać bezpośredni i dobry kontakt z uczniem – dobry, czyli oparty na wzajemnym szacunku i dialogu. Jeśli uczeń zwraca się do niego po pomoc czy wsparcie, niekoniecznie związane z przedmio-

tem, którego naucza, nauczyciel powinien znaleźć dla niego czas i go wysłuchać. Niedopuszczalne jest, aby poruszał problem na forum klasy. Kolejną kwestią jest indywidualne podejście do ucznia. Pedagog ma nie traktować wszystkich osób w klasie jednakowo; powinien dostrzegać także słabszych uczniów, zwracać się do nich z pytaniami i starać się wzbudzić ich zainteresowanie przedmiotem, a „wybrany” nazwiskom nie dawać ciągle tych samych ocen. Ważna jest umiejętność przekazywania informacji: mają być jasne i konkretne. Podobne mają być również wymagania – uczniowie mają wiedzieć, czego konkretnie oczekuje od nich nauczyciel. Następną sprawą, która z pewnością zbliży nauczyciela do stania się ideałem, jest ciekawy sposób prowadzenia zajęć. Dobry nauczyciel powinien posiadać umiejętność «zarażenia» pasją do dziedziny wiedzy z której naucza. Osoba, która uczy innych, nie może wymagać znajomości tego, czego nie przedstawiła, nie zadała do sprawdzenia. Przekazując informacje o danym zagadnieniu musi zwracać uwagę na to, czy dla wszystkich są one zrozumiałe, a jeśli tak nie jest – tłumaczyć, tłumaczyć i tłumaczyć.

Idealny nauczyciel jest wymagający – na tyle, aby uczeń wiedział, że poprzeczka została podniesiona po to, aby osiągał lepsze wyniki, a nie dlatego, żeby miał więcej do zrobienia, kiedy wróci ze szkoły do domu. Ważne jest, aby w klasie utrzymywane były porządek i dyscyplina, nie oznacza to jednak wprowadzania atmosfery, w której uczeń czułby się zdenerwowany. Na lekcje do idealnego nauczyciela wychowankowie przychodzą bez stresu.

Mówić o osobowości nauczyciela to znaczy mówić o osobowości człowieka, który organizuje pracę i kieruje postępowaniem ucznia, kształcąc go i równocześnie przysposabiając go do życia. To taki człowiek, który odznacza się umiejętnością bezpośredniego z nim kontaktu, i jest bliski temu wszystkiemu, z kim i z czym współżyje uczeń, a więc jego rodzicom, jego otoczeniu, jego wzlotom i upadkom. Jest to też taki człowiek, który umie być odpowiedzialnym członkiem społeczeństwa, które z jednej strony darzy go zaufaniem, a z drugiej wyznacza mu zadania. Osobowość nauczyciela polega na nieustannym wytaczaniu sobie drogi, bez przerwy przekracza niejako sama siebie, by przez swą teraźniejszość móc nadać za tym, co z sobą niesie nadchodząca przyszłość.

Doskonaląc więc i wzbogacając swoje „teraz”, nauczyciel przygotowuje się do wypełnienia nim przewidywanego „jutra”, a zatem pozostaje w stałej gotowości do przyjęcia i wychowawczego sposobienia młodego człowieka, który wraz z nauczycielem dorasta i zarazem wyrasta już dla innych czasów i innych osobowo zadań. Celem dla nauczyciela zawsze pozostanie dziecko i jego przyszłość.

Jacy więc są dzisiejsi nauczyciele i wychowane przez nich młode pokolenie, takim będzie jutrzejsze społeczeństwo, jakie cele przyświecają nauczycielowi, takimi pokieruje się ukształtowany przezeń człowiek przyszłości.

Osobowość nauczyciela według Czesława Banacha obejmuje trzy struktury:

- poznawcza: wyraża się działaniem związanym ze spostrzeganiem i rozumieniem ucznia – wychowanka,
- motywacyjna: obejmuje system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela,
- czynnościowa: prakseologiczno-pedagogiczna.

Na układ właściwości osobowych nauczyciela składają się następujące zintegrowane czynniki:

- jego światopogląd,
- zainteresowania,
- motywacje,
- zdolności,
- inteligencja,
- mechanizmy charakterologiczne i samoregulujące.

Na wizerunek nauczyciela składają się m.in.:

- cechy fizyczne, wygląd,
- profil osobowościowy,
- komunikacja niewerbalna,
- styl komunikowania,
- przeszłość,

- kompetencje,
- najbliższe otoczenie,
- sposób spędzania czasu,
- stan posiadania,
- sposób mówienia,
- umiejętność panowania nad klasą,
- umiejętności metodyczno-dydaktyczne (Ziółkowski 2014, s. 43)

Wszystkie one tworzą wzajemne relacje między nauczycielami i uczniami, nauczycielami i rodzicami oraz środowiskiem lokalnym, nauczycielami, a dyrektorami i nadzorem pedagogicznym (Banach 2001, s. 18).

Interakcje społeczne w relacjach nauczyciel-uczeń

W rolę społeczną nauczyciela wpisane są przekazywanie wiedzy, nauczanie i wychowanie – są to najważniejsze zadania nauczyciela. W związku z tym w rolę nauczyciela wpisana jest odpowiedzialność.

Obok wiedzy podkreślane są zaangażowanie i umiejętność współpracy, współdziałania z partnerami w procesie wychowania. Nauczyciel – w porównaniu z uczniami – ma nieproporcjonalnie większą władzę definiowania: nauczyciele mogą forsować interpretacje ról i wyjaśnienia sytuacji, mogą np. udzielać instrukcji co do sposobu pracy i karać za ich nieprzestrzeganie.

Współczesna szkoła zdecydowany nacisk kładzie na nauczanie, kwestie wychowania pozostawiając rodzinie, rówieśnikom, mediom. Kładąc nacisk na nauczanie, nauczyciele preferują treści własnych przedmiotów. Na skutek wprowadzenia zasady specjalizacji przedmiotowej oraz zasady rotacji uczniów i nauczycieli ucierpiała zarówno sfera tego, co jednostkowe, jak i tego, co powszechnie obowiązujące. Z wielkim trudem rozwija się w klasie poczucie przynależności do grupy, zanika duch wspólnoty. Nauczyciele specjaliści, odpowiedzialni za poszczególne dziedziny nauczania, mają zbyt mało prawdziwego kontaktu z uczniami. Większą odpowiedzialność ponoszą za nauczany przedmiot

niz za klasę. Nauczyciele w ograniczonym czasie mają przerobić materiał. Działania uczniów, które nie są ukierunkowane na przyswojenie materiału, uważane są za niepożądane.

Szkoła stała się instytucją, w której elementy zarządzania administracyjnego stają się coraz ważniejsze, a stosunek nauczyciela do ucznia nie jest tylko kształtowany przez przepisy i regulaminy, lecz podlega różnym formom kontroli społecznej. Kontrola ta przybiera różne formy: pierwszą, bezpośrednią kontrolę sprawują uczniowie, którzy mają wiele sposobów, aby okazać nauczycielowi swoją aprobatę i uznanie, czy dezaprobatę i lekceważenie jego pracy; kontrolę sprawują też rodzice, spotykający się z nauczycielami podczas wywiadówek i przy innych okazjach, działający pośrednio poprzez komitety rodzicielskie lub organizacje współpracujące ze szkołą.

Do powinności nauczyciela należą diagnozowanie potrzeb ucznia i budowanie z nim strategii uczenia się i przystosowywania do wymagań współczesnego życia, wpływanie na motywacje i zachęcanie do rozwoju swojej indywidualności. Obowiązkiem nauczyciela jest także ocenianie ucznia.

Społeczne oczekiwania wobec roli nauczyciela kształtują się dwustronnie. Z jednej strony od nauczyciela oczekuje się nauczania i efektywności, a więc nauczania. Zgodnie z preferowanymi współcześnie pragmatyzmem i przedsiębiorczością oczekuje się od nich wiedzy, jakimi metodami najefektywniej osiągnąć cel. Z drugiej strony, we współczesnej szkole istnieje potrzeba skierowania na nowo uwagi na wychowanie, a więc od nauczyciela oczekuje się, obok dążenia do nauczania, poświęcania uwagi każdemu swojemu uczniowi jako podmiotowi, starania się o kontakt z nim i o porozumienie (Guzy-Steinke 2007, s. 42-45).

Strategie motywowania uczniów przez nauczycieli

Kształtowanie środowiska społecznego sprzyjającego efektywnemu uczeniu się, a więc kształtowanie otoczenia, w którym uczniowie przejawiają pozytywne postawy wobec kolegów i grupy, wysoką motywację osiągnięć oraz są pochłonięci nauką – to dla większości nauczycieli zadanie niełatwe i skomplikowane.

Sprawienie, by uczniowie zajęli się materiałem nauczania jest jednym z najtrudniejszych zadań nauczyciela. Niełatwo wzbudzić motywację u uczniów niechętnych szkole, tak jak niełatwo wymyślić zadania dydaktyczne przyciągające zdolnych, a jednocześnie podtrzymujące zainteresowanie mniej zdolnych uczniów. Stworzeniu środowiska sprzyjającego nauce służą między innymi strategie, którymi posługuje się nauczyciel, aby wzbudzić motywację u uczniów.

Motywacja to pojęcie abstrakcyjne, niełatwe do zdefiniowania. Nie da się zaobserwować motywacji u drugiej osoby, gdyż powstaje ona wewnątrz człowieka. Doświadczeni nauczyciele zdają sobie sprawę ze znaczenia motywacji, i wiedzą, że jest ona jedną z ważniejszych sił ukierunkowujących działania uczniów.

Powstała w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych teoria potrzeb i dyspozycji motywacyjnych głosi, że do podejmowania działań i wydatkowania energii motywuje ludzi dążenie do osiągnięcia trzech celów: osiągnięć, afiliacji i władzy. Dążenie do osiągnięć uwidacznia się wtedy, gdy uczniowie bardzo starają się nauczyć czegoś lub zmierzają do osiągnięcia celów stawianych przez nauczyciela.

Madeline Hunter stwierdziła, że nauczyciel może wpłynąć na niektóre z czynników warunkujących motywację. Czynniki te nie są od siebie zależne; nie jest też tak, aby któryś z nich był ważniejszy od pozostałych. Przeciwnie, często dopiero wchodząc ze sobą w związki mogą skutecznie podnieść motywację do nauki.

Jednym z czynników warunkujących motywację jest poziom napięcia, jaki w uczniach wytwarza wykonywanie danego zadania. Napięcie jest połączone ze stresem. Jeśli uczniowie uznają zadanie za zbyt łatwe – albo będą czuli, że ich dotychczasowe umiejętności są wystarczające do jego wykonania – niewielką będą czuli ochotę, by wykonać zadanie i niedużo pracy w nie włożą. Z drugiej strony, jeżeli zadanie jest zbyt trudne, lub zbyt mocno stresuje ucznia, wtedy napięcia będzie zbyt dużo, większość energii zostanie zużytkowana na walkę ze stresem, a na uczenie się pozostanie jej już tylko niewiele.

Regulowaniu poziomu napięcia u uczniów za pomocą sprzyja nie tylko przemyślany wybór zadań, ale także pomaganie im w ustanawianiu realistycznych i osiągalnych celów. Uczniów, którzy postawili sobie

zbyt ambitne i nieosiągalne cele, należy zachęcać do ponownego ich przemyślenia i wyznaczania sobie celi bardziej realistycznych. Natomiast uczniów, którzy zwykli stawiać sobie łatwe cele, trzeba namówić, żeby podnieśli poprzeczkę.

W uczeniu obecne są także czynniki nieobojętne, towarzyszące bodźcom lub zachowaniom, nazywane wzmocnieniami. Posługując się nimi jako systemem, możemy oddziaływać na motywację w nauczaniu, stosownie do potrzeb nasilać ją bądź osłabiać, a ponadto ukierunkowywać działania na pożądane tory. Wśród wzmocnień wyróżnia się dodatnie (pożądane przez jednostkę) i ujemne (takie, jakich ona unika). Wzmocnienia przybierają różną postać, te, które stosuje się najczęściej w nauczaniu, nazywane bywają nagrodami i karami.

Aby coś stało się nagrodą, musi rzeczywiście wywoływać zadowolenie i następować po jakimś zachowaniu. Wówczas jest szansa utrwalenia tego zachowania, a jeśli to nastąpi, można oczekiwać, że w przyszłości w stosownych okolicznościach pojawi się ono znowu. Wywołując pożądany stan emocjonalny, nagroda wzmacnia związek między określoną sytuacją a występującym w niej zachowaniem. Na tym polega domniemywany mechanizm działania nagrody. Wraz z utrwaleniem się owego związku, zwiększa się prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia nagradzanego zachowania. Tak jest jednak tylko wówczas, gdy wzmocnienie staje się rzeczywiście nagrodą. Zdarza się, że coś, co jest stosowane jako nagroda, nie wywołuje pozytywnego stanu emocjonalnego – nie można wtedy oczekiwać korzystnego jej wpływu.

Niektórzy przypuszczają, że – przeciwnie niż to dzieje się w przypadku nagrody – kara osłabia związek między zachowaniem a sytuacją, w której ono wystąpiło. Sądzą, że na skutek tego może dojść do wyeliminowania karanego czynu. Ze stwierdzenia, że nagroda wzmacnia ów związek, bywa dedukowany wniosek, iż kara osłabia go. Przypuszczenie formułowane jest dlatego, że kara budzi emocje przeciwne w stosunku do tych, jakie towarzyszą działaniu nagrody. Kara wywołuje niezadowolenie, podmiot unika jej (w odróżnieniu od nagrody, której pożąda).

Samo stosowanie kar, chociaż nierzadko właśnie one dominują w szkolnym systemie wzmocnień, prawie nigdy nie prowadzi do trwałych rezultatów w nauczaniu. Jeżeli np. uczeń, zamiast iść do szkoły,

udaje się na wagary, to jest tak zazwyczaj dlatego, że teren pozaszkolny jest dla niego bardziej atrakcyjny i żadna kara tego nie zmieni. Jeżeli uczeń, zamiast odrabiać lekcje, biegnie do kolegów, to jest to spowodowane tym, że przebywanie z nimi odpowiednio wyżej sobie ceni i kara nie spowoduje w tym zakresie zmiany. I w jednym, i w drugim przypadku karane czyny pozostaną nadal atrakcyjne; uczeń podejmie je, jeżeli tylko będzie miał szansę uniknąć kary.

Tak więc o ile samo stosowanie nagród może prowadzić do zamierzonego celu, o tyle samo stosowanie kar okazuje się zazwyczaj nieskuteczne. Wbrew temu, w różnorodnych regulaminach więcej jest zapisów dotyczących kar niż nagród.

Mimo niewystarczalności stosowania samych kar mogą one być wartościowym elementem oddziaływania w nauczaniu. Z ich pomocą można okresowo tłumić zachowania niepożądane. Aby jednak zostały one wyeliminowane trwale, trzeba w owym okresie tłumienia, po zastosowaniu kary, wywołać pożądane zachowanie alternatywne i wzmocnić je nagrodami. Jedynie wówczas gdy wytworzą się takie zachowania alternatywne, można oczekiwać trwałego wyeliminowania tłumionych przez karę zachowań niepożądanych (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994, s. 176-177).

Współczesna młodzież nie chce być traktowana przedmiotowo, chce, aby nauczyciel rozmawiał z nią zarówno o problemach indywidualnych, jak i istotnych dla grup, klasy. Brak prawidłowej komunikacji między nauczycielem a uczniem powoduje zdrażnienia i rozgoryczenia, które często są przyczyną długotrwałych nieporozumień „zatruwających” dobrą atmosferę w klasie. Fakt ten sprawia, że uczniowie chodzą niechętnie do szkoły lub jej unikają.

Nauczyciel powinien nie tylko efektywnie, to jest przystępnie i zrozumiale, przekazywać uczniom wiedzę, ale także pomagać im w trudnościach zarówno dydaktycznych, jak i wychowawczych, sprawować funkcję opiekuna i doradcy w różnych sytuacjach życiowych, zwłaszcza gdy zawodzą rodzina czy koledzy. Powinien przejawiać chęć współpracy i wczuwać się w problemy ucznia. Powinien być opanowany, cierpliwy i zrównoważony, sprawiedliwie i obiektywnie oceniający.

Nauczyciel, czy tego chce czy nie i w sposób bardziej lub mniej świadomy, zawsze wywiera wpływ na uczniów całą swoją osobowością. Zarówno wtedy, kiedy postępuje właściwie, jak i wówczas, gdy działa nagannie. Konieczne jest zatem, aby nauczyciele rozwijali wrodzone, pozytywne cechy osobowości, niwelowali zaś negatywne, uzupełniając i wzbogacając je systematycznie o nowe, wartościowe postawy i umiejętności.

Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie powinni czuć się w szkole dobrze, być dowartościowani. Aby tak było, szkoła powinna wytworzyć mikrosystem wychowawczy, na który składają się: dobra organizacja pracy, przyjazna atmosfera, chęć wzajemnej współpracy występująca ze strony nauczycieli, rodziców i uczniów, zaangażowany samorząd szkolny, integracja ze środowiskiem lokalnym. W dużym stopniu to panujący w szkole i w poszczególnych klasach klimat wpływa na to, czy uczniowie będą szczerzy i bardziej otwarci, a także czy będą odnosili sukcesy. Z drugiej strony klimat ten współtworzony jest także przez samych uczniów, zależy od przyjmowanych przez nich postaw, od kultury osobistej, którą wynoszą z domu oraz od szacunku jakim skłonni są obdarzać nauczycieli. Na dobrą atmosferę szkolną wpływa również kultura osobista dyrekcji, grona pedagogicznego i personelu pomocniczego, ich empatyczny stosunek do uczniów i nietolerancja wobec zła.

Istotne jest, aby w procesie wychowawczym została nawiązana nić sympatii, a wychowanek uwierzył, że wychowawca chce mu pomóc. Uczniowie oczekują nawiązania partnerskiego stosunku z nauczycielem, zbudowanego na życzliwości, empatii i stałej gotowości do niesienia pomocy.

Obecnie zmieniają się warunki życia społecznego, zmienia się również edukacja. Przekształceniom ulega również zawód nauczyciela – zmienia się obraz nauczycieli jako grupy zawodowej. Szybki rozwój nauki i techniki sprawia, że społeczeństwo stawia coraz większe wymagania szkole. Coraz większa troska o efektywność rozwoju dzieci i młodzieży wymagają od współczesnych nauczycieli wysokiego poziomu kompetencji zawodowych.

Współczesny wzorzec osobowy nauczyciela jest konsekwencją wielu zmian i przeobrażeń w systemie oświaty i wychowania. Praca nauczyciela ukierunkowana jest na dwa ściśle sprzężone ze sobą cele: edukacyjny, który wiąże się z przekazywaniem uczniom określonego zasobu wiedzy, oraz wychowawczy, który łączy się z kształtowaniem myślenia, opinii, postaw i zachowań uczniów, a także z wyrobieniem u nich społecznie pożądanych nawyków. Nauczyciel może realizować wspomniane wyżej cele, jeżeli jest do tego dobrze przygotowany i ma odpowiednie cechy psychofizyczne i charakterologiczne. Aby sprostać tym wymaganiom, współczesny nauczyciel powinien posiadać określone cechy osobowości oraz umiejętności wychowawczo-dydaktyczne. Należy do nich zaliczyć m.in. empatię, twórczą postawę, komunikatywność, sprawiedliwość, umiejętność refleksji nad sobą, stałe samodoskonalenie oraz akceptację dziecka i stymulowanie jego rozwoju poznawczego, emocjonalnego oraz społecznego.

Wśród cech idealnego współczesnego nauczyciela często wymienia się także: posiadanie wyższego wykształcenia i gruntownej wiedzy ogólnej i zawodowej, znajomość co najmniej dwóch języków obcych, bycie specjalistą od wszechstronnego rozwoju osobowości, umysłowości i umiejętnego stymulowania rozwoju ucznia, umiejętność przekazywania wiedzy za pomocą najnowszych wynalazków technologicznych, uczestnictwo w życiu społecznym miejscowości i kraju. W standardach zawodowych kompetencji nauczycielskich najczęściej bierze się pod uwagę kulturowy kontekst funkcjonowania systemów edukacyjnych oraz wymagania wynikające z wprowadzonej reformy edukacji. Miarą jakości wykształcenia i przygotowania nauczyciela do pełnienia ról społeczno-zawodowych jest nie tylko jego osobowość, fachowa wiedza i umiejętność jej praktycznego zastosowania, lecz także przygotowanie do czynnego uczestnictwa i określenia własnego stylu życia w społeczeństwie.

Warto w tym momencie wspomnieć także o czynnikach, które często stanowią swoiste bariery w komunikowaniu się nauczycieli i uczniów oraz nauczycieli i innych uczestników procesu edukacyjnego. Do barier w komunikacji interpersonalnej zaliczyć można m.in.:

- brak kontaktu wzrokowego,
- używanie niezrozumiałego słownictwa,
- różnice w poziomach intelektualnych,
- brak zainteresowania, wręcz lekceważenie rozmówcy,
- ocenianie,
- przerywanie,
- przekonanie, że „ja zawsze mam rację”,
- mówienie o sobie, o swoich problemach,
- psychika nastawienia,
- brak zaufania,
- różnice wieku,
- stereotypy,
- sprzeczność komunikatów,
- złe doświadczenia z przeszłości,
- różnice kulturowe,
- ironia słuchacza,
- nadmierna ciekawość,
- brak dyskrecji,
- niewłaściwy strój (Ziółkowski 2014, s. 18)

Współczesny nauczyciel to przedstawiciel społeczeństwa oparte-
go na wiedzy, który ma pełną świadomość tego, że edukacja jest siłą
sprawczą społecznego rozwoju. Do jego podstawowych zadań jako
przewodnika i tłumacza zarazem, należy także – oprócz przekazywa-
nia mądrości, uczenia rozumienia świata oraz odpowiedzialności za
innych ludzi – tworzenie odpowiedniego wizerunku szkoły. Atmosfera
panująca w szkole powinna wywoływać dobre samopoczucie i aktyw-
ność u uczniów, wpływać na ich rozwój ogólny oraz przyczyniać się
do osiągania przez nich pozytywnych wyników. Szkoła zaspokajająca
potrzeby i oczekiwania uczniów, uczy ich prowadzenia dyskusji i dia-
logu oraz podejmowania właściwych decyzji i motywuje do inicjatyw
i działań, co kształtuje ich przyszły profesjonalizm. Dlatego od współ-

czesnego systemu kształcenia oczekuje się, że przygotuje uczniów do dogłębnego analizowania problemów i wyciągania wniosków, do ciągłego i systematycznego rozwoju – do bycia fachowcami w każdej z życiowych ról. Konsekwencją takich oczekiwań są wymagania stawiane nauczycielom. Wymaga się od nich, aby kształcili na możliwie wysokim poziomie instrumentalne dyspozycje osobowościowe, ważne i niezbędne w podejmowaniu profesjonalnej działalności społecznej, ekonomicznej, kulturalnej, naukowej, artystycznej itp. Od wyników tych działań zależy rozwój osobowości uczniów, co stanowi wyznacznik ich przyszłych kompetencji zawodowych.

W erze globalizacji, postępującej informatyzacji społeczeństwa, szybko następujących po sobie zmian społeczno-kulturowych oraz ciągłego dążenia do mistrzostwa, nauczyciel, od którego wymaga się myślenia konstruktywnego i przyszłościowego oraz twórczego i planowego działania, powinien dokładnie zaprojektować swój rozwój zawodowy. Jest to działanie uzasadnione, ponieważ przebieg rozwoju zawodowego nauczyciela uwarunkowany jest m.in. polityką oświatową, obowiązującym systemem oceniania nauczycieli, warunkami nauczania i uczenia się w klasie szkolnej, kulturą szkolną, wsparciem ze strony dyrektora placówki oświatowej, wsparciem kolegów i koleżanek z pracy oraz środowiska rodzinnego (Sempruch 2011, s. 89).

Umiejętne zaplanowanie kariery zawodowej w XXI wieku wymaga twórczego i konsekwentnego działania oraz dużej odwagi. Planowanie rozwoju zawodowego nauczyciela powinno być spójne z rozwojem i potrzebami placówki oświatowej, w której jest on zatrudniony. Istnieje sześć zasad, które stanowią podstawę planowania rozwoju nauczyciela:

- rozwój zawodowy nauczyciela wspomagający jego uczenie się trwa przez całe życie,
- nauczyciel samodzielnie zarządza swoim rozwojem, a jednocześnie stanowi on wspólną odpowiedzialność nauczyciela i szkoły,
- nauczyciel w trakcie rozwoju powinien być wspierany i dysponować odpowiednimi środkami,
- nauczyciel i szkoła czerpią korzyści z rozwoju zawodowego,
- nauczyciel powinien angażować się we własny rozwój w zależności od indywidualnych potrzeb.

Należy jednak pamiętać, że czynniki determinujące rozwój nauczyciela i szkoły (często od nich niezależne) mogą być chwilami zróżnicowane, co wpływa na rozbieżności w ich rozwoju, nie powinno to jednak wpłynąć na jego zatrzymanie.

Zawód nauczyciela wymaga ciągłego dokształcania, zdobywania kolejnych stopni awansu i uprawnień. Jest to związane nie tylko z potrzebami nauczycieli, którzy pogłębiają swoją wiedzę i dostosowują się do nowych realiów społecznych, ale także ze wzrostem wymagań ze strony uczniów. Nauczyciele nie tylko muszą posiadać bardzo wszechstronną wiedzę, nauczać i wychowywać, ale powinni także pokazywać jak żyć. Dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela oraz awans zawodowy wiążą się z lepszym wynagrodzeniem, objęciem ważniejszej funkcji, a to z kolei związane jest z nowymi obowiązkami, podniesieniem własnej wartości, motywacją do dalszej pracy.

Lata pracy nauczyciela, osiągnięcia związane z udziałem w przedsięwzięciach dydaktycznych organizowanych przez szkołę, dokształcanie się, zaznajamianie się z aktami prawnymi dotyczącymi szkolnictwa, umiejętne przeprowadzanie lekcji, nawiązywanie ścisłych kontaktów z uczniami, poznawanie mechanizmów działania szkoły – wszystko to prowadzi do osiągnięcia profesjonalizmu w zawodzie. Jednak nie wszyscy pamiętają, że każda praca wymaga od człowieka wykonywania jej w odpowiedni sposób, którego miarą jest jakość. Nikt nie kwestionuje, że nauczanie jakiegokolwiek przedmiotu jest sztuką. Trzeba nie tylko znać ten przedmiot bardzo dobrze wraz z wszystkimi jego niuansami, ale też wiedzieć, jak uczyć go w taki sposób, aby nie produkować niepowodzeń (Kobyliński 1984, s. 187).

Cechy dobrego nauczyciela

W pewnej mierze cechy dobrego nauczyciela powinny być wrodzone, a w pewnej mierze powinny być rezultatem ciężkiej pracy nad samodoskonaleniem oraz praktyki wychowawczej. Nauczyciel powinien:

- zdobywać wiedzę w sposób werbalny i niewerbalny, powinien rozumieć nie tylko słowne wypowiedzi swoich podopiecznych, ale także starać się odczytywać komunikaty nadawane za pomocą gestów, min i spojrzeń (mimika twarzy, mowa ciała);

- umieć spostrzegać, rozumieć i właściwie reagować na emocje dziecka – być empatycznym, co oznacza – wiedzieć, kiedy spieszyć z pomocą a kiedy się od niej powstrzymać, umiejętnie występować w obronie podopiecznego oraz rozumieć jego postępowanie;
- podtrzymywać zapał poznawczy dziecka lub dorosłego, oraz wykazywać zainteresowanie tym, co oni robią – ale raczej zachęcać do działania, nauczyciel powinien powstrzymać się także od nadmiernego wyjaśniania;
- być dynamiczny – w sensie fizycznym (czyli dla przykładu przemieszcza się razem z podopiecznymi), jak również psychicznym (jest otwarty na ich pomysły, przyjmuje je ale także i modyfikuje);
- być niedyrektywny, czyli być skłonny do analizowania i wyjaśniania zachowania dzieci, a nie tylko ich oceniania i odrzucania; to także nauczyciel kierujący do dzieci raczej propozycje niż nakazy;
- być otwarty na dziecko i na samego siebie, czyli pomagać dziecku ale też dbać o własny rozwój, poznawanie nowości w celu wykorzystywania ich dla ulepszenia swego warsztatu pracy;
- traktować dziecko podmiotowo, czyli pozwolić mu być sobą, czyli pozwolić mu na życie poprzez zabawę, pozwalać mu mieć własne zainteresowania i upodobania (dziecko bowiem musi mieć czas na to, by wyrosnąć z okresu dzieciństwa i nie stać się zbyt wcześnie dorosłym);
- przyjmować postawę zaciekawienia światem i zarażać nią dzieci;
- mieć pomysły, aby czymś ciekawym zająć dziecko (Korczyński 2001, s. 25).

Ponadto do cech dobrego nauczyciela należą:

- Refleksja i plastyczność myślenia – warunkują twórczość pedagogiczną, zapobiegają schematom w nauczaniu i wychowaniu, umożliwiają przewidywanie skutków podejmowanych działań i eliminowanie z nich nieskutecznych czynności.
- Umiejętność budowania poczucia własnej wartości uczniów, wyrażania opinii o nich w taktownej formie, bez agresji, złośliwości i poniżania.

- Cierpliwość i wytrwałość pozwalają zrozumieć potrzeby dzieci w różnym wieku.
- Autentyczność – umiejętność bycia zawsze sobą, a nie grania roli w zależności od sytuacji.
- Umiejętność organizowania pracy dydaktycznej i różnych form aktywności uczniów, rozbudzania ciekawości i rozwijania zainteresowań oraz stymulowania do samorozwoju.
- Umiejętność rozładowywania przykrych przeżyć, napięć i lęków, stresów i frustracji – dzieci nie potrafią sobie z tym same poradzić.
- Poczucie humoru – umożliwia tworzenie przyjemnego klimatu w stosunkach nauczyciel-uczeń, łagodzi konflikty i zapobiega agresji.
- Umiejętność współpracy i współdziałania z rodzicami, wspólne opracowywanie strategii wychowania.
- Zdolność decentracji – umiejętność rozpatrywania wielu zdarzeń z pozycji ucznia, wchodzenia w jego rolę i patrzenia na świat z jego perspektywy. Chroni przed popełnianiem błędów w kontaktach z uczniem.
- Zdolność dostrzegania zmian w postawach i rozwoju poznawczym uczniów. Sztuczne utrzymywanie raz wytworzonej opinii o uczniu hamuje jego rozwój. Będzie się on zachowywał na zasadzie „samospełniającego się proroctwa” – potwierdzi zachowanie zgodne z tą opinią.
- Odporność na trudności i wytrwałość w ich pokonywaniu.
- Dojrzałość emocjonalna – umożliwia rozważne dokonywanie ocen wielu sytuacji, powstrzymywanie wybuchów złości, okazywanie opanowania. Przejawia się w cierpliwości, wytrwałości i umiejętności panowania nad sobą. Jest to jedna z najistotniejszych cech nauczyciela, bez niej nie można efektywnie spełniać swojej roli.
- Umiejętność aktywnego słuchania uczniów.
- Umiejętności diagnostyczne i terapeutyczne.
- Zdolność adaptacji do zmieniających się sytuacji, otwartość na innowacje pedagogiczne.

- Umiejętność stosowania urozmaiconych strategii nauczania, zachęcania do rozwijania myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w praktycznym działaniu.
- Zdolność racjonalnego programowania swego czasu pracy i czasu wolnego, by uczniowie nie dostrzegali nauczyciela jako zmęczonego, znerwicowanego.
- Samoświadomość pełnionej roli – nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z odpowiedzialności roli, z zadań jakie przed nim stoją. Od niego zależy w dużym stopniu rozwój uczniów i ich zdrowie psychiczne.
- Umiejętność społecznego komunikowania się – jej brak powoduje wiele nieporozumień w relacjach nauczyciel-uczeń. Pożądanymi formami społecznego komunikowania się są dialog, rozmowa, dyskusja, negocjowanie itp. Stosunki nauczyciel uczeń powinny mieć charakter demokratyczny.
- Samoakceptacja – wpływa na zdolność do odbioru krytycznych informacji na swój temat. Jej zaniżony poziom u nauczyciela sprawia, że odbiera on napływające informacje jako zagrażające jego osobie (Korczyński 2001, s. 25).

Negocjacje i asertywność w pracy nauczyciela

Konflikty są odwiecznym elementem życia. Jako zjawisko powszechne, pojawiają się w domu, w rodzinie, w pracy lub na targowisku. Choć negocjacje odbywają się każdego dnia, niełatwo osiągnąć w nich pożądany efekt. Tradycyjne i powszechnie stosowane strategie negocjacyjne powodują często, że ludzie czują się nieusatysfakcjonowani czy oszukani. Szkoła jest również jednym z miejsc gdzie ścierają się dwa światy: świat ucznia i świat nauczyciela, a także – w nieco innym rozumieniu – świat dyrektora i świat nauczyciela. Te dwie grupy można potraktować jak iloczyny dwu zbiorów, których część wspólna musi być jak największa i jak najbardziej wydajna. Jeżeli dwa światy oddalają się od siebie dochodzi do konfliktu. Coraz więcej obserwujemy w życiu szkoły sytuacji wymagających negocjacji, coraz mniej ludzi akceptuje decyzje dyktowane przez innych. Dlatego znajomość i stosowanie zasad w prowadzeniu negocjacji podtrzymują kontakt z drugim człowiekiem, przeciwdziałają manipulacji, a tym samym dają szansę na porozumienie.

Dla zaspokojenia życiowych potrzeb niezbędne jest uzyskanie dóbr – będących w posiadaniu innych osób – bądź skorzystanie z umiejętności innych ludzi. Zatem od najwcześniejszych lat świadomie lub nieświadomie uczymy się jak przekonać innych do współpracy oraz nakłonić do wymiany dóbr i doświadczeń. Uczymy się negocjować. Negocjacje można zatem określić jako najważniejszy składnik zachowań ludzkich w różnych obszarach życia – w rodzinie, w pracy, w szkole czy też w innych relacjach społecznych (Cenker 2002).

Powszechnie wiadomo, że istnieje wiele sposobów układania stosunków międzyludzkich. Z upływem czasu powstała ogromna liczba

norm pisanych i zwyczajowych, regulujących w swoich zamierzeniach całokształt życia społecznego, rodzinnego, politycznego, ekonomicznego itd. Dotyczy to również dziedziny oświaty i wychowania. Intencją wszelkich przepisów było i jest ustanawianie i utrzymywanie ładu i sprawności w działaniu. Nie jest to proste, gdyż działaniom porządkującym poddawani są ludzie młodszy, a niejednokrotnie również i starsi, jednostki funkcjonujące we wzajemnych, często trudnych, relacjach (Dąbrowski 1990).

W szkole istnieją różnego typu konflikty. Podstawowe z nich są trzy:

- *uczeń – nauczyciel*: jest to chyba najczęściej występujący konflikt, który zarazem może przybierać różnorodne formy,
- *nauczyciel – nauczyciel*: są to typowe konflikty, mające miejsce w pracy,
- *nauczyciel – rodzic*: są to konflikty, które w obecnych czasach zdarzają się niestety coraz częściej i stanowią coraz większy odsetek wszystkich konfliktów szkolnych.

Przedstawiona typologia jest niezmiernie istotna ponieważ dzięki niej mamy lepsze spojrzenie na całą społeczność szkolną, do której zaliczają się także rodzice uczniów, którzy bardzo często aktywnie uczestniczą w życiu placówki (np. organizują imprezy, wycieczki, prowadzą finanse danej klasy).

Konflikty na linii uczeń – nauczyciel mogą przybierać różne formy. Przykładowo, nauczyciel może w takich sytuacjach zadawać sobie następujące pytania:

- „Co robić, żeby uczeń poprawił swoje wyniki w nauce?”;
- „Jaką strategię przyjąć, żeby uczeń przychodził punktualnie na zajęcia?”;
- „Jak wytłumaczyć uczniowi, że jego wulgarnie zachowanie nie wzbudza sympatii w klasie?”.

W takich wypadkach zdolność przekonywania jest jedną z najważniejszych umiejętności nauczyciela, a zarazem podstawą skutecznych negocjacji, to znaczy dochodzenia do takich rozwiązań, które niosą ze sobą satysfakcję i perspektywy rozwoju nauczyciela i ucznia, jako dwóch równych sobie stron. Nauczyciel osiąga długotrwałe korzyści nie

kosztem wychowanka, ale z nim. Warunkiem twórczego negocjowania jest elastyczne dopasowanie się do zaistniałej sytuacji, szacowanie sił partnera i obustronne zaufanie. Natomiast podstawą twórczego negocjowania jest rozumienie sytuacji konfliktowej, sposobu myślenia partnera i zapewnienie mu dobrego samopoczucia, poprzez okazywanie mu szacunku i uznania (Dąbrowski 1990).

Rola nauczyciela w szkole polega więc na tworzeniu warunków do rozwiązywania wszelkiego rodzaju konfliktów. Jednak brak czasu, zmęczenie, obsesyjna troska o spokój w klasie i realizację programu to standard klimatu dzisiejszej szkoły.

Najlepszą strategią jest zatem współpraca. Tutaj bowiem ważne są interesy wszystkich stron biorących udział w konflikcie. Nie ma przegranych ani wygranych. Ta strategia wymaga od nauczyciela: akceptacji ucznia, aktywnego słuchania, umiejętności rozmawiania, otwartości na odmienne punkty widzenia, twórczego myślenia. Nauczyciel występuje tu w roli dobrego negocjatora, który akceptuje uczucia wychowanka oraz dostosowuje się do nich. Współpracując nad twórczym rozwiązaniem problemu, nie krytykuje, nie poucza, ale rozumie jego zachowanie, szczerze i uczciwie wyraża szacunek.

Kolejną ważną sprawą jest odróżnienie uczuć od przekonań ucznia. Należy wziąć pod uwagę, że źródłem konfliktu są emocje, które są stanami wewnętrznymi. Jeśli więc poznamy emocje podopiecznego to szanse na rozwiązanie konfliktu się zwiększą.

W dialogu negocjacyjnym bardzo pomocne są pytania. Sądzę, że umiejętne używanie pytań jest cenną zdolnością w procesie komunikowania się z drugim człowiekiem. Wbrew przysłowiu: „Nie ma głupich pytań, są tylko głupie odpowiedzi”, bywa też i odwrotnie. Właściwe ich zadawanie wymaga dużej wprawy z dwóch powodów:

- 1) pytający musi umieć szerzej ocenić sytuację, niż odpowiadający,
- 2) błędne zadawanie pytań jest nieużyteczne, a nawet szkodliwe dla efektywnego porozumiewania się.

Strony konfliktu (uczeń i nauczyciel) tworzą klimat dialogu negocjacyjnego. Nastrój, w jakim prowadzona jest rozmowa ma duże znaczenie dla jej przebiegu. Atmosfera potrafi zmienić postawy rozmówcy. Dla-

tego należy się zatroszczyć o właściwe miejsce rozmowy z wychowankiem. Nie powinno się jej planować na korytarzu, przy wyjściu ze szkoły lub przed drzwiami pokoju nauczycielskiego. Należy zapewnić sobie i uczniowi komfort dyskusji, tzn. odosobnione miejsce, odpowiedni czas, atmosferę pełną życzliwości, a także zrozumienia.

Strategia współpracy pomaga znaleźć rozwiązanie sytuacji problemowej. Wyjaśnienie i udzielenie informacji wychowankowi, przy zastosowaniu właściwej techniki werbalnej ekspresji, a także z pomocą choreografii negocjacji, może doprowadzić do tego, że uczeń zrozumie istotę problemu i znajdzie sposób twórczego rozwiązania, przy zachowaniu godności i ambicji (Przygodzińska 1997).

Drugi typ konfliktu, który może mieć miejsce w szkole to „spór” pomiędzy nauczycielem a nauczycielem. Z całą pewnością tego rodzaju nieporozumienia wynikają z całkiem innych powodów niż konflikt nauczyciela z uczniem. Konflikt w pracy stanowi źródło złego samopoczucia u osób zaangażowanych w konflikt, ale także i u osób postronnych. Dlatego także w tym wypadku należy wykazać się odpowiednim stylem negocjacji. Częstym konfliktem w szkole jest konflikt pomiędzy nauczycielem (gronem nauczycielskim) a dyrektorem, który tak naprawdę także jest „jednym z nich”, a tylko z racji pełnionej funkcji dochodzi między nim a jego kolegami do nieporozumień. Warto podkreślić, że zarówno nauczyciel, jak i dyrektor są osobami dorosłymi, zdającymi sobie sprawę z konsekwencji zaistniałego konfliktu. I choć konflikt powstał pomiędzy dwoma nauczycielami to właśnie dyrektor musi go rozstrzygnąć, mając na względzie dobro ucznia (Dąbrowski 1990).

Należy podkreślić, że w prowadzeniu negocjacji i rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych nauczyciel powinien dostrzec, a nawet wspierać dyrektora szkoły. Dyrektor z kolei powinien w takich sytuacjach przyjąć postawę mediatora i, kierując się wyznawanymi przez siebie wartościami, dążyć do zażegnania sporu. Nie powinien natomiast nadużywać władzy wynikającej z zajmowanego przez siebie stanowiska. Zarówno w celu rozwiązania istniejących konfliktów, jak i zapobiegania przyszłym, nauczyciele powinni przede wszystkim umiejętnie ze sobą rozmawiać, gdyż wiele sporów rodzi się z różnego rodzaju niedomówień.

Trzeci typ konfliktów szkolnych to te występujące na linii nauczyciel – rodzic. Choć sam konflikt ma miejsce w szkole, to często wynika on z przyczyn niezależnych od samego nauczyciela. W tym przypadku najlepszą metodą dojścia do porozumienia również są: spokojna rozmowa i przedstawienie swojego stanowiska przez obydwie strony. Chociaż to nauczyciel wie jak nauczać i co dany uczeń umie, to jednak nie może on pozostawać w stosunku do siebie bezkrytycznym. Oznacza to, że jeżeli rodzic ma w danej kwestii rację, nauczyciel powinien uwzględnić jego uwagi i wyciągnąć odpowiednie wnioski (Dąbrowski 1990).

Każdy z uczestników życia oświatowego – nauczyciel, uczeń, wizytator, dyrektor, minister lub pracownik administracyjny, rodzic, związkowiec czy pedagog szkolny – to odrębna osobowość, odrębne interesy, odrębny poziom wiedzy i światopogląd, odrębna przynależność organizacyjna i odrębna wizja świata. Wszystko to sprawia, że szkoła nigdy nie będzie miejscem całkowicie wolnym od konfliktów. Te są zresztą nieuniknione we wszelkich stosunkach międzyludzkich, a w poszukiwaniu porozumienia my również, w społeczności szkolnej, prowadzimy między sobą nieustanny dialog. W ten oto sposób każdy z nas jest negocjatorem. Negocjacje są częścią naszego życia zawodowego. Coraz więcej sytuacji wymaga negocjowania, uzgadniania stanowisk, dochodzenia do porozumienia. A negocjuje każdy z każdym: nauczyciel z dyrekcją, dyrekcja ze związkami zawodowymi, uczniowie ze swoim samorządem, nauczyciele z uczniami, rodzice z wychowawcami i z dyrekcją. O naszych szkolnych negocjacjach również możemy powiedzieć, że są sztuką prowadzenia rozmów i polemik między stronami. Z tego wszystkiego co zostało do tej pory powiedziane, wynika bez wątpienia, że: po pierwsze, w negocjacjach nie mamy do czynienia wyłącznie z interesami sprzecznymi; po drugie, negocjacje nie są walką, w której trzeba odnieść zwycięstwo, ale też nie są towarzyskim spotkaniem, podczas którego można wymienić poglądy na tematy nas interesujące. Negocjowanie to trudny i skomplikowany proces podejmowania wspólnych decyzji, przy czym każda ze stron zmierza ku realizacji swoich interesów (Dąbrowski 1990).

Potrzeby negocjacyjne mogą pojawić się we wszystkich tych sytuacjach, w których uczeń staje się partnerem, z którym należy się porozumieć aby osiągnąć dany cel. Do takich sytuacji należą:

- omawianie z klasą zasad oceniania zdobytej wiedzy,

- wspólne opracowywanie szczegółowych kryteriów służących ocenie ze sprawowania,
- występowanie konieczności podejmowania tzw. planów ratunkowych,
- pojawienie się problemu z nauką, frekwencją czy dyscypliną – zachodzi wtedy potrzeba przeciwdziałania zjawiskom patologicznym (narkotyki, alkohol, agresja),
- podejmowanie dodatkowych zadań wymagających dużego zaangażowania ze strony uczniów i nauczycieli,
- ustalanie najpierw potrzeb, a potem planów wycieczek, akcji pozaszkolnych, społecznych, humanitarnych, wolontariatów itp.,
- wspólna analiza przyczyn stanów pasywności, obojętności, psychicznej nieobecności w szkole, w klasie, w grupie rówieśników i znalezienie środków zaradczych,
- reagowanie na skargi ze strony uczniów i samorządu odnośnie jakości pracy nauczycieli oraz ich zachowań (Sakowska 1999).

Mnożą się więc sytuacje wymagające rozmów, niejednokrotnie na niektóre z nich musimy zareagować stanowczym „NIE”. Dlatego ważne jest, aby z błędów wyciągać wnioski, ważne by być otwartym i życzliwym, pamiętając o ciężarze misji, która spoczywa na nauczycielach, jak również o zaufaniu, o które warto i trzeba zabiegać.

Rola negocjacji jako formy komunikowania interpersonalnego wzrasta obecnie we wszystkich dziedzinach życia publicznego i osobistego. Coraz więcej sytuacji wymaga negocjacji, gdyż coraz powszechniejsze stają się spory i konflikty. Rozpoznanie konfliktu i kierowanie jego przebiegiem są początkiem dobrego i skutecznego przebiegu negocjacji. Negocjacje traktuje się dziś jako podstawowe rozwiązanie instytucjonalne, służące uzgadnianiu wzajemnych stanowisk oraz rozwiązywaniu wielu problemów. Umiejętność skutecznego negocjowania zależy nie tylko od osobistych predyspozycji negocjatorów, ale też od posiadanej wiedzy psychologicznej i wiedzy dotyczącej negocjacji właśnie.

Jesteśmy asertywni, gdy wyrażamy to, co myślimy, co czujemy i czego chcemy. W tym celu musimy nieustannie dokonywać autorefleksji

i umieć odpowiadać sobie na powyższe pytania. To niejednokrotnie może oznaczać, że z niektórymi sprawami trzeba będzie się pogodzić, bo w końcu każdemu osiągnięciu towarzyszy jakaś porażka. Dzięki poznaniu siebie i dzięki świadomości tego, co jest istotą asertywności, można stale oszacowywać swoje zyski i straty – związane z asertywnym zachowaniem w rozmaitych sytuacjach.

Na zakończenie warto jeszcze podkreślić, że nauczyciel – dobry negocjator powinien być silną osobowością, cechować się twórczym myśleniem, posiadać ogólną inteligencję i wiedzę na temat negocjacyjnych, a także umieć dostosowywać się do zmieniających się okoliczności i wyrażać swoje potrzeby i uczucia i – przede wszystkim – aktywnie słuchać

Zatem to nie inni ludzie, lecz my jesteśmy odpowiedzialni za swoje zachowanie. Już od najmłodszych lat powinniśmy uczyć zasad dobrej i owocnej komunikacji, umiejętnego słuchania drugiej osoby oraz asertywności, bowiem asertywność to branie odpowiedzialności za siebie, a nie obwinianie innych za swoje niepowodzenia.



Stres w pracy nauczyciela

Stres jest stanem obciążenia organizmu pojawiającym się w sytuacjach zagrożenia, utrudnienia lub niemożności wykonania istotnych dla jednostki zadań, celów, wartości. Może mieć charakter doraźny (dotyczyć pojedynczej sytuacji) lub długotrwały. W zależności od natężenia i czasu jego trwania, w organizmie występuje wzmożone napięcie emocjonalne oraz następują zmiany w zakresie czynności poznawczych, organizacji i sprawności działania.

W dzisiejszych czasach stres jest chorobą cywilizacyjną. Stres to reakcja naszego ciała i umysłu na jakąś sytuację realną lub wyobrażoną. Kiedyś mówiliśmy o nim „nerwy” czy „niepokój”, a teraz wszyscy mówią o zestresowaniu. Stał się naturalną, nieuniknioną częścią naszego życia, normalną reakcją biologiczną każdego organizmu, normalnym fizjologicznym zjawiskiem związanym z procesami życia. Brak reakcji stresowej oznacza śmierć organizmu. Stres towarzyszy każdemu z nas. Jest naturalną reakcją na codzienne wyzwania i życiowe zmiany, nie tylko negatywne, ale i pozytywne. Stresujący jest zarówno egzamin na studia, jak i obrona pracy dyplomowej, ale również pierwszy dzień w pracy oraz jej utrata. Jednym ze sposobów na udane życie jest umiejętne radzenie sobie ze stresem. To nie sam stres jest niebezpieczny dla człowieka, ale to jak na niego reagujemy. Bardzo często stres jest wywoływany poprzez negatywne myślenie.

Termin „stres” pochodzi z fizyki i odnosi się do różnego typu napięć, nacisków lub sił, które działają na system. Pojęcie to w 1926 roku po raz pierwszy wprowadził do nauk o zdrowiu Hans Selye. Selye badaniu tego zjawiska poświęcił 50 lat pracy naukowej. Z tego też powodu nosił przydomek dr Stress. Stres według niego to „nieswoista reakcja organizmu

na wszelkie stawiane mu żądanie” (Selye 1979, s. 25).

Janusz Reykowski natomiast uważa, że „stres to obiektywny stosunek czynników zewnętrznych do cech człowieka (czynniki stanowiące zagrożenie i zakłócenie dla aktualnie wykonywanej aktywności zadaniowej)”. Richard Lazarus i Susan Folkman określili natomiast stres jako relację między osobą a otoczeniem, która jest oceniana przez nią jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi.

Kolejną definicję znajdujemy u Stevana E. Hobfolla. Twierdzi on, że „stres jest reakcją wobec otoczenia, w którym istnieje: zagrożenie utratą zasobów netto, utrata zasobów netto, brak wzrostu zasobów następujący po ich zainwestowaniu (ludzie dążą do utrzymywania, ochrony i budowania zasobów, rozumianych jako cenione przez jednostkę przedmioty, właściwości osobiste, okoliczności lub czynniki sprzyjające – model zachowania zasobów)” (Hobfoll 1989, s. 516).

Według Tadeusza Tomaszewskiego „stres (sytuacja trudna) to brak wzajemnego dostosowania, czyli równowagi, potrzeb, warunków i czynności.” (Tomaszewski 1975, s. 630).

Porównując wszystkie wyżej wymienione definicje można dojść do wniosku, że według przytoczonych autorów stres jest stanem zmęczenia i wyczerpania emocjonalnego, do którego dochodzi w wyniku rozczarowania. Stresu nie da się uniknąć, ale można się do niego przygotować, tak aby był jak najmniejszym obciążeniem. Można nauczyć się radzić sobie w sytuacjach trudnych tak skutecznie, by pokonywać stres, a nie być pokonywanym przez niego. Stres jest obecny w codziennym życiu i łatwo go rozpoznać. Szkoła, praca, relacja z ludźmi, sytuacja ekonomiczna, wypadki losowe mogą być źródłem różnorodnych napięć. Jest naszym naturalnym odruchem na pojmowanie świata fizycznego, psychicznego oraz emocjonalnego. Staje się problemem, gdy trwa zbyt długo, i zamiast aktywizować, wyczerpuje organizm. Wtedy trzeba z nim walczyć.

Przyczyny stresu w miejscu pracy można podzielić na dwie grupy: przyczyny związane ze strukturą zawodu i warunkami pracy oraz te związane z osobowością pracownika i postawą jaką przyjmuje on w stosunku do swojej pracy.

Przyczyny stresu związane ze strukturą zawodu i warunkami pracy

Na pojawienie się stresu w pracy wpływają między innymi następujące czynniki:

- Charakter pracy, który wymaga znacznego zaangażowania psychicznego, niezbędnego do jej wykonania. Duży stopień zaangażowania w pracę powoduje wzrost napięcia i stresu.
- Nadmierny poziom osobistej odpowiedzialności. Znaczna odpowiedzialność za wykonanie zadania przy braku swobody metod jego realizacji.
- Wysoki poziom wymagań angażujący w sposób ciągły maksymalne kwalifikacje pracownika. Przez ciągłe psychofizyczne obciążenie zmniejsza się odporność i sprawność w rozwiązywaniu trudnych sytuacji.
- Duże tempo pracy i fizyczne obciążenie pracownika osłabia i powoduje poczucie braku kontroli nad wykonywanym zadaniem.
- Nieodpowiedni styl zarządzania instytucją. Autokratyzm tłumiący samodzielność pracownika i skoncentrowany na kontroli, jak również liberalizm powodujący wzrost niepewności i lęku o poziom wykonania zadania i brak poczucia panowania nad sytuacją.
- Niewłaściwe relacje interpersonalne w pracy często są pochodną stylu zarządzania i wywierają ujemny wpływ na porozumiewanie się w zespole. Zablokowanie komunikacji pionowej i poziomej powoduje wzrost konkurencyjności i wrogości między pracownikami.
- Niewłaściwe warunki pracy. Małe pomieszczenia, ich niski standard, brak podstawowych materiałów do wykonania zadania, niewystarczające zarobki – doprowadzają do stałej frustracji i stresu. Niskie zarobki zmuszają liczną grupę pracowników do podejmowania dodatkowej pracy, co potęguje zmęczenie.

Przyczyny stresu tkwiące w cechach osobowości nauczyciela i w jego stosunku do pracy

Ludzie o typie osobowości niedojrzałej, neurastenicznej, psychopatycznej, histerycznej są bardziej narażeni na występowanie silnego stre-

su, niż ludzie o osobowości dojrzałej – silni i zrównoważeni. Bardziej narażone na stres są również osoby niezaangażowane w wykonywaną pracę, lub te, które angażują się w nią nadmiernie.

Ponadto do przyczyn powstawania stresu w pracy należą również:

- wymagania emocjonalne narzucone przez innych,
- bezradność,
- środowisko pracy,
- niepowodzenia,
- rozczarowanie rzeczywistością w zderzeniu z ideałem zawodowym.

Stres zawodowy, cechy podmiotu, a zwłaszcza mechanizmy zmagania się ze stresem składają się na poczucie własnej skuteczności zawodowej. Wynika z tego, że aby uniknąć wypalenia trzeba czuć, że się jest skutecznym w osiągnięciu ważnych celów zawodowych.

Jak wiadomo, stres pojawia się wtedy, kiedy zdolności człowieka nie odpowiadają wymaganiom stawianym przez środowisko pracy, lub kiedy pojawiają się wyraźne przeszkody, uniemożliwiające zaspokojenie silnych potrzeb lub osiągnięcie pewnych wartości.

Stres dzieli się na trzy stadia:

- *alarmowe*: człowiek odczuwa działanie stresora, przeżywa poczucie bezsilności i zagrożenia;
- *adaptacji*: dochodzi do zmian pozwalających na opanowanie zagrożenia;
- *wyczerpania*: stresor jest bardzo silny, jego działanie przedłuża się, dochodzi do wyczerpania możliwości przystosowawczych, wówczas może dojść do rozwijania się chorób wywołanych nieprzystosowaniem, np. chorób układu krążenia, choroby reumatycznej, zaburzeń trawienia, metabolizmu, reakcji alergicznych.

Zawód nauczyciela należy do zawodów, w których bliski kontakt interpersonalny, procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej odgrywają istotną rolę. Od nauczycieli oczekuje się nie tylko wiedzy, ale także stwarzania warunków do optymalizacji rozwoju ucznia. Osobowość nauczyciela, jego umiejętności interpersonalne i wrażliwość na potrze-

by uczniów stanowią swoiste narzędzia jego pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe. Zaangażowanie w pracy i codzienna troska o dobro uczniów same w sobie są dużym obciążeniem psychicznym. Sytuacje w klasie są wyzwaniem dla umiejętności i kompetencji nauczyciela, a także dla niego jako osoby – jego wartości, głoszonych poglądów, wyrażanych opinii i ocen. Nauczyciel bardzo często jest stawiany w trudnych sytuacjach decyzyjnych, konfliktowych, takich, w których trzeba działać szybko i skutecznie. Występują tutaj również ciągle przeciążenia liczbą informacji, koniecznością stałej aktywności i czujności, wykonywaniem wielu zadań jednocześnie. Nauczyciel musi ogarnąć prawie zawsze całość sytuacji, panować nad wszystkim, spełniać oczekiwania ze strony uczniów, swych kolegów nauczycieli, dyrektora oraz programu nauczania. Wszystkie te sytuacje wywołują napięcie, a ich dalszą konsekwencją są różnorodne zaburzenia w funkcjonowaniu organizmu (ból głowy, wybuchowość). Nauczyciel angażuje więc w pracę nie tylko wiedzę merytoryczną i umiejętności zawodowe, ale także swój intelekt, emocje i osobowość. W pracy wykorzystuje nie tylko wiedzę, ale też intuicję, system wartości i norm. Nie posiada idealnych narzędzi, polegać może jedynie tylko na sobie.

W sytuacji dużego obciążenia stresem dochodzi coraz częściej do obronnego dystansowania się od pełnienia roli zawodowej i obniżenia zaangażowania, czyli do rozwoju pełnego zespołu wypalenia. Jak już wspomniano, ponadnormatywny stres jest jedną z częstszych przyczyn wypalenia zawodowego (także u nauczycieli), ale temu jest już poświęcony kolejny rozdział.



Wypalenie zawodowe nauczycieli

Żyjemy w czasach kryzysu gospodarczego. Trudna sytuacja dotyczy wielu zawodów, bardzo często zdarza się, że pracę w danym zawodzie wykonują ludzie, którzy trafili tam z przypadku. Zdarza się też, że pracownicy, którzy trafili do danego miejsca nieprzypadkowo i byli z początku pełni pasji i zaangażowania, wraz z upływem czasu zaczynają odczuwać wyczerpanie, obniżenie aktywności oraz brak satysfakcji zawodowej. Zjawisko to nosi nazwę wypalenia zawodowego i dotyczy każdej grupy zawodowej, również nauczycieli. Powodem wypalenia jest długotrwały stres i przeciążenie zawodowe. Przyczyną tego jest również niski status społeczny zawodu nauczyciela, małe uposażenie oraz stale zmieniające się wymagania – wszystko to stanowi główne czynniki prowadzące do frustracji i apatii, co z kolei skutkuje zanikiem aspiracji zawodowych. Na występowanie tego zjawiska wśród nauczycieli mają także wpływ: sposób organizacji i stabilizacji systemu szkolnictwa oraz przygotowanie kadry nauczycielskiej do wykonywania zawodu w sytuacji przemian społecznych. Wypalenie zawodowe dotyka nie tylko młodych, ale także starszych pedagogów, bez względu na posiadane przez nich doświadczenie. Należy jednak pamiętać, że rzadziej wypalają się nauczyciele, którzy trafili do zawodu z wyboru, a praca z młodzieżą daje im dużo satysfakcji, niż nauczyciele pracujący w tym zawodzie z przypadku i z konieczności. Czym bardziej kreatywny nauczyciel i im bardziej odczuwa potrzebę ustawicznego doskonalenia zawodowego, tym mniejsze prawdopodobieństwo wystąpienia, tzw. syndromu wypalenia zawodowego. Nie ulega wątpliwości, że z tym zjawiskiem trzeba walczyć. Jednakże aby podjąć świadomą walkę, trzeba je najpierw poznać.

Praca zawodowa jest jedną z najważniejszych dziedzin życia, decyduje o jakości naszego życia oraz o stanie zdrowia. Może również stanowić o naszej życiowej satysfakcji i w pozytywnym stopniu wpływać na kondycję psychofizyczną. Niestety często bywa inaczej. Praca zawodowa polegająca na kontaktach z ludźmi może spowodować wiele obciążeń i rodzić poważne stany stresowe, które mogą prowadzić do syndromu wypalenia zawodowego.

W życiu współczesnego człowieka praca odgrywa coraz większą rolę, gdyż jest on coraz bardziej skłonny czerpać z niej poczucie sensu swojej egzystencji (Pines 2000, s. 32-57). Tylko pozornie zjawisko to jest postrzegane jako korzystne dla człowieka. Gdy sukces zawodowy staje się wartością nadrzędną, przysłaniającą wszystkie inne sprawy, u pracownika może dojść do zjawiska określonego mianem wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe pojawia się u przedstawicieli różnych zawodów, w tym także u profesjonalnych „pomagaczy”, takich jak nauczyciele, wychowawcy, pielęgniarki, pracownicy socjalni, trenerzy, lekarze, terapeuci itp. Czyli u osób zaangażowanych w interakcję z drugim człowiekiem (Strychalska-Gać 2009, s. 7).

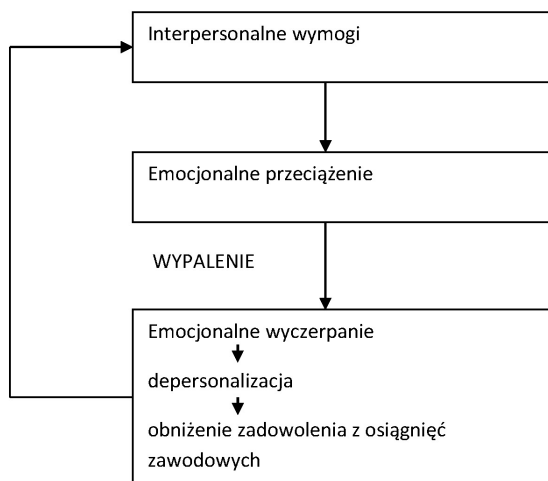
Termin „wypalenie” został wprowadzony do języka naukowego przez amerykańskiego psychiatrę Herberta Freudenbergera w 1974 roku. Freudenberger zdefiniował je jako swoisty zespół objawów przejawiający się na poziomie fizycznym, behawioralnym i psychologicznym, spowodowany nadmiarem lub zbyt dużą trudnością zadań stawianych jednostce przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy. Z kolei Robert Golembiewski za przyczynę pojawienia się wypalenia zawodowego uważa nadmierne skumulowanie się stresów, związanych z narastającą nieumiejętnością radzenia sobie jednostki z problemami. Jorg Fenger, terapeuta z dwudziestoletnim doświadczeniem klinicznym, posługuje się następującą definicją wypalenia zawodowego: „stan fizycznego i psychicznego wyczerpania, który powstaje w wyniku działania długotrwałych negatywnych uczuć, rozwijających się w pracy i w obrazie własnym człowieka” (Fenger 2001). To jednak trójwymiarowy model koncepcji Christiny Maslach uważany jest za najbardziej właściwą definicję wypalenia zawodowego. Zgodnie z jej koncepcją:

- wyczerpanie jest wynikiem psychicznego przemęczenia lub zbyt częstych i intensywnych kontaktów interpersonalnych,

- depersonalizacja przejawia się utrzymaniem formalnych kontaktów międzyludzkich, dystansowaniem się od trudnych spraw zawodowych, ucieczką od relacji wymagających zaangażowania emocjonalnego, a w końcowej fazie – przedmiotowym traktowaniem drugiego człowieka,
- obniżone poczucie osobistych dokonań prowadzi do zmniejszenia lub utraty satysfakcji z własnej działalności zawodowej, czego następstwem jest rozczarowanie jednostki, poczucie winy oraz zaniżona samoocena (Strychalska-Gać 2009, s. 8).

W 1998 roku Maslach opracowała model przedstawiający kolejność powstawania etapów wypalenia zawodowego jego zależności i następstwa (rysunek poniżej):

Rys. 4. Etapy powstawania wypalenia zawodowego



Źródło: Tucholska 2009, s. 23.

Na zespół wypalenia zawodowego składają się trzy główne symptomy:

- Wyczerpanie emocjonalne, na które składa się wyczerpanie fizyczne i psychiczne, „utrata energii i siły, chroniczne zmęczenie. Najbardziej oczywiste rozwiązania problemów wydają się niemożliwe do zrealizowania”.

- Depersonalizacja objawia się tym, że człowiek staje się obojętnym, „nieczułym w stosunku do osób, z którymi pozostaje w relacjach zawodowych. Do klasycznych technik depersonalizacyjnych stosowanych przez nauczycieli należą etykietowanie uczniów, uprzedmiotowianie ich, stereotypizacja”. Takie techniki pozwalają nauczycielowi na dystansowanie się w kontaktach z uczniami oraz odcinanie się od trudnych spraw zawodowych. Pozwalają także uciec od zaangażowania emocjonalnego: „W sferze zachowań objawia się to skracaniem czasu na bliski kontakt, niechęcią do zajęć pozalekcyjnych, stosowaniem kartkówki zamiast dyskusji, rzadkimi kontaktami z rodzicami, sformalizowaniem wywiadówek, ale także obwinianiem uczniów i stosowaniem kar”.
- Brak lub zaniziona satysfakcja z wykonania zawodu (poczucie niespełnienia) „prowadzi do negatywnej oceny własnej pracy i jej wyników, powoduje depresję, poczucie klęski, obniżenie produktywności, nieumiejętne radzenie sobie z problemami”.

Symptomy wypalenia zawodowego

Z prezentowanych wcześniej definicji wynika, że wypalenie zawodowe nie pojawia się z dnia na dzień. Jest to złożony proces, dochodzi w nim do skumulowania się wielu symptomów, a objawy narastają powoli, przez dłuższy okres.

Kaslow i Schulman wymieniają następujące wskaźniki wypalenia, za Jorg Fengler:

- niechęć towarzysząca wychodzeniu do pracy,
- ciągłe skargi na odczuwalny brak chęci do pracy bądź przepracowanie,
- poczucie izolacji od świata,
- odbieranie życia jako ciężkiego i ponurego,
- wzrastająca liczba negatywnych wzajemnych przeniesień w kontaktach z klientami,
- poirytowanie, negacja, drażliwość i brak cierpliwości w domu,
- myślenie o ucieczce i samobójstwie (Fenger, 2001).

Z kolei Sławomir Grab wyróżnia cztery typy objawów wypalenia zawodowego:

- Fizyczne:
 - o dominujące poczucie zmęczenia,
 - o zaniedbywanie aktywności fizycznej,
 - o zakłócania snu,
 - o zaburzenia apetytu,
 - o zaniedbywanie wizyt kontrolnych u lekarza i stomatologa, problemy zdrowotne,
 - o obniżenie potrzeb seksualnych,
 - o nadużywanie alkoholu, leków, palenie tytoniu.
- Emocjonalne i behawioralne:
 - o trudności w relaksowaniu się,
 - o czytanie głównie pism i książek zawodowych,
 - o utrzymujące się poczucie znużenia,
 - o obniżony nastrój,
 - o stała obecność negatywnych postaw i myśli,
 - o długotrwałe resentymenty lub urazy wobec innych ludzi,
 - o nawracające lęki,
 - o poczucie pustki i braku celów,
 - o rosnąca liczba zachowań impulsywnych bez względu na konsekwencje,
 - o niekontrolowane zachowania agresywne.
- Rodzinne i społeczne:
 - o obniżenie zainteresowania członkami rodziny,
 - o łatwiejsze wpadanie w irytację lub złość na członków rodziny,
 - o spędzanie większej ilości czasu poza domem lub bez rodziny, bez wyraźnego powodu,
 - o opór przed wspólnym wypoczynkiem lub niemożność cieszenia się nim,
 - o trudność w uczestniczeniu we wspólnych rozrywkach,
 - o nadmierne oglądanie telewizji jako sposób ucieczki od problemów,
 - o zwiększenie się ilości czasu spędzanego samotnie,

- o niezwykle nasilony stres towarzyszący dużym zmianom w życiu,
- o obniżone poczucie wsparcia.
- Związane z pracą:
 - o utrata zapału,
 - o poczucie, że wciąż brakuje na coś czasu,
 - o obawy i opór przed pójściem do pracy,
 - o rosnące poczucie niekompetencji,
 - o poczucie marnowania czasu,
 - o narastające niezadowolenie z pracy,
 - o trudność z kończeniem rozpoczętych zadań,
 - o utrzymująca się złość i pielęgnowanie urazy do przełożonych i kolegów,
 - o trudność w wyrażaniu opinii, unikanie wypowiedzania swojego zdania,
 - o schematyczne traktowanie swoich podopiecznych,
 - o niezdolność do podejmowania decyzji,
 - o bardzo duża dyrektywność wobec podopiecznych.

Należy podkreślić fakt, że wystąpienie niektórych spośród przedstawionych objawów nie oznacza, iż osoba jest wypalona zawodowo. Trzeba również wziąć pod uwagę, że wypalenie pojawia się nie tylko wtedy, gdy zaistnieją wszystkie symptomy. Najczęściej są to dość skomplikowane zależności między indywidualnymi predyspozycjami a nasileniem się poszczególnych objawów wypalenia zawodowego (Strychalska-Gać 2009, s. 16).

Jak powstaje syndrom wypalenia zawodowego?

Syndrom wypalenia zawodowego zależy od indywidualnych umiejętności prawidłowego gospodarowania własną energią i dbania o regenerację sił. Może rozwinąć się w wyniku źle zrównoważonych, wzajemnych oddziaływań między wymaganiami otaczającego daną osobę świata a jej zdolnością do znoszenia obciążeń. Rozwój syndromu zwykle następuje powoli, jest to proces, długotrwały i zakradający się po cichu.

Pierwsze sygnały są bardzo subtelne i mogą być błędnie zinterpretowane. Aby móc się wypalić, trzeba najpierw płonąć żądzą działania.

Postawy typowe dla osób zagrożonych wypaleniem zawodowym:

- angażowanie się w pracę całym sercem,
- duże oczekiwania względem własnej osoby,
- negowanie własnych granic obciążenia,
- spychanie na dalszy plan osobistych potrzeb i interesów,
- dobrowolne i chętne podejmowanie nowych obowiązków i zadań.

W procesie powstawania syndromu wypalenia zawodowego można wyróżnić różne jego stadia:

- Wydajna praca i żądza czynu przekształcają się w przymus efektywnego działania, z uwagi na zbyt duże oczekiwania względem własnej osoby. Człowiek przestaje akceptować swoje ograniczenia i możliwości. Kluczowym momentem jest dostrzeżenie cienkiej granicy pomiędzy dążeniem do efektywnego działania, a wewnętrznym przymusem własnej efektywności i samodzielne ustalenie własnego tempa pracy oraz tempa życia.
- Następuje wzrost zaangażowania w pracę. U danej osoby nasila się uczucie, że powinna wszystko robić sama, by udowodnić własną wartość. Oddanie części zadań innym współpracownikom postrzegane jest jako zagrożenie dla własnej osoby. W tym wypadku należy ćwiczyć umiejętność delegowania zadań.
- Zaniedbywanie własnych potrzeb. Chęć odprężenia, przyjemnych kontaktów społecznych i temu podobne zaczynają być coraz mocniej spychane na dalszy plan, nasila się poczucie, że już się nie ma takich potrzeb. Dochodzi do nadużywania alkoholu, nikotyny, kofeiny, ale również tabletek nasennych, ponieważ zaczynają pojawiać się problemy ze snem.
- Zaczynają pojawiać się niewłaściwe zachowania, na przykład niepunktualność, mylenie terminów spotkań i tym podobne. W tym stadium należy zacząć dostrzegać nasilający się proces utraty energii.

- Zmienia się kolejność priorytetów, kontakty społeczne postrzegane są jako obciążenie, a ważne cele życiowe są przewartościowywane. Odnowienie wcześniejszych przyjaźni może pomóc w tym studium, pomóc w uświadomieniu sobie, że zaszły w nas zmiany i w cofnięciu dokonanego wcześniej negatywnego przewartościowania.
- Człowiek w takiej sytuacji musi zastosować mechanizm wyparcia w konfrontacji z pojawiającymi się problemami. Symptomami wyparcia są: odizolowanie od otaczającego świata, który również jest dezawuowany, cynizm, agresywne deprecjonowanie rzeczywistości. Następuje pogorszenie efektywności i pojawiają się dolegliwości fizyczne. W kontaktach z innymi osobami coraz częściej występują bezradność oraz brak empatii. Począwszy od tego stadium, konieczna jest profesjonalna pomoc.
- Dana osoba zaczyna postrzegać osoby ją wspierające jako wrogów, wymagających i nadmiernie obciążających. Brak orientacji, utrata perspektyw i nadziei na przyszłość, a w konsekwencji szukanie ukojenia w alkoholu, narkotykach lub lekach to cechy człowieka walczącego z wypaleniem zawodowym.
- Nadal postępuje proces izolowania się i wycofywania się z życia. Z kolei każdy przejaw zainteresowania ze strony otaczającego świata jest interpretowany jako atak. Mogą pojawić się również reakcje paranoidalne.
- Utrata poczucia indywidualności, ponieważ jednostce towarzyszy uczucie automatycznego funkcjonowania.
- Człowiek czuje się wyjałowiony, zniechęcony i pusty. Co pewien czas osoba taka doświadcza ataków paniki i reakcji fonicznych, odczuwa lęk przed innymi ludźmi i ich skupiskami.
- Ogólny stan determinują depresja, rozpacz, wyczerpanie oraz obniżenie nastroju. Uczucie wewnętrznego bólu występuje naprzemiennie z apatią i pojawiają się myśli samobójcze.
- Wypalenie pełnoobjawowe objawia się poprzez: wyczerpanie psychiczne, fizyczne i emocjonalne, dużą podatność na infekcje, ryzyko wystąpienia chorób serca, układu krążenia i pokarmowego.

Po wystąpieniu objawów ze stadium 7 konieczna staje się profesjonalna pomoc psychologa. W klasycznym syndromie wypalenia zawodowego zalecane jest szybkie zastosowanie różnych metod, zaangażowanie różnych specjalistów i koncentracja na bieżących problemach osoby chorej.

Z kolei psychologowie z American Psychology Association przedstawili najprostszy i najpełniejszy proces wypalenia zawodowego, który to proces podzielili na pięć następujących po sobie faz:

- „Miesiąc miodowy – w fazie tej człowiek jest pełen optymizmu i energii. Jego zapal do pracy daje mu wysoką efektywność oraz pełną satysfakcję z wykonywanych działań.
- Przebudzenie – w fazie tej jednostka zaczyna dostrzegać, że jej dotychczasowe spojrzenie na własną pracę oraz osiągnięte wyniki były zbyt idealistyczne. Zaczyna więc wkładać coraz więcej energii i poświęca znacznie więcej czasu na pracę, za wszelką cenę próbując utrzymać stworzony przez siebie idealistyczny obraz własnej działalności zawodowej.
- Szorstkość – jednostka pokłada tak wiele energii w wykonywanie zadań, że przekłada się to na negatywne zachowanie w stosunku do współpracowników, którzy stają się niejako wrogami (podobnie jak uczniowie).
- Wypalenie pełnoobjawowe – w fazie tej człowiek ma ochotę zrobić jedno: uciec. Jednostka jest zmęczona pracą, panującą w niej atmosferą (na którą przecież w znacznej mierze sama miała wpływ), pojawia się uczucie pustki, całkowitego wyczerpania psychicznego, do którego dokładają się objawy związane z wyczerpaniem fizycznym.
- Odradzanie się – w okresie tym jednostka próbuje wyleczyć zarówno rany psychiczne, jak i fizyczne powstałe na skutek wypalenia zawodowego”.

Autorzy Jerry Edelwich i Archie Brodsky proponują czteroetapowy model wypalenia zawodowego:

- „Entuzjazm – wielkie (często mało realistyczne) oczekiwania, nadzieje, plany i zamierzenia związane z pracą zawodową, towa-

rzysząca im energia do działania i zaangażowania, praca zajmuje przeważającą część czasu i przestrzeni psychicznej.

- Stagnacja – wyciszenie, wzrost krytycyzmu, zmiana orientacji z aspektów profesjonalnych na potrzeby osobiste i koncentrowanie na nich swojej dalszej działalności, redukcja charakterystycznej dla okresu poprzedniego silnej emocjonalnej identyfikacji z podopiecznym, klientem, tendencja do skracania czasu pracy.
- Frustracja – doświadczenie małej skuteczności zawodowej i rozczarowanie ludźmi, a także towarzyszące temu objawy emocjonalne, somatyczne i dysfunkcje w zachowaniu (możliwe sięganie po leki, używki), o nasileniu adekwatnym do doświadczonej deprywacji, dostrzeganie i boleśnie odczuwane czynniki obciążające, takie jak: niska płaca, brak właściwej organizacji pracy, słabe wyposażenie.
- Wszechobecna apatia – spadek zaangażowania w problemy zawodowe, wycofanie się fizyczne i psychiczne, opór przed chodzeniem do pracy, unikanie kontaktów i rywalizacji z innymi nauczycielami, pomoc zamienia się nierzadko w nadzorowanie, obojętność wobec podopiecznych, zrzucanie winy na otoczenie, rutynizacja zachowania, a przy dużym nasileniu dochodzi do zubożenia również na sprawy osobiste”.

Przyczyny powstawania wypalenia zawodowego u nauczycieli

Wypalenie zawodowe to nie tylko problem indywidualny, ale i społeczny. Przede wszystkim należy wziąć pod uwagę rozwój psychiczny i kształtowanie się złożonych struktur osobowości uczniów. Nauczyciel „wyczerpany zawodowo” nie może służyć skutecznym wsparciem ani przykładem. Często bowiem prezentuje sobą zły wizerunek pedagoga – jako człowieka sfrustrowanego, odpychającego, pesymistycznego, zimnego i nieludzkiego. Jest to spowodowane jego cierpieniem, zarówno psychicznym, jak też fizycznym.

Należy sobie wyobrazić co czuje uczeń, który pięć razy w tygodniu spotyka się z wypalonym nauczycielem. Pedagog to człowiek, który ma za zadanie przewodniczyć w zdobywaniu nowej wiedzy o świecie i życiu, tymczasem gdy jest wypalony:

- zamiast uśmiechu – ma posępną i złą minę,
- zamiast ciepłem i życzliwością – emanuje oziębłością i wrogością,
- zamiast cierpliwości i pokory – okazuje wybuchowość i nerwowość,
- zamiast pocieszenia i wsparcia – daje obojętność, lekceważenie, a nawet agresję,
- zamiast fascynacji przedmiotem – ulega chaosowi, rutynie i monotonii.

Takie relacje interpersonalne między nauczycielem a uczniem czynią z uczniów ofiary i nie powinny mieć nigdy miejsca. Istotę nauczania stanowi przecież kierowanie się dobrem swoim oraz podopiecznych (Strychalska-Gać 2009, s. 19).

Czynniki wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe stanowi swoisty proces psychologiczny. To, czy mu ulegamy, czy też jesteśmy na niego odporni, zależy od wielu czynników. Są to przede wszystkim czynniki środowiskowe i osobiste. Największy wpływ na budowanie syndromu wypalenia zawodowego mają następujące czynniki:

- stawianie sobie wysokich wymagań, przy niewielkich możliwościach wpływu na sytuację,
- działanie niezgodne ze swoimi przekonaniem,
- mała dbałość o własne ciało, dietę, relaks i podstawową higienę,
- zaniedbanie rozwoju zawodowego,
- brak partnerskich relacji,
- brak lub słaba organizacja czasu prywatnego i czasu pracy.

Na wypalenie zawodowe składa się kilka przyczyn. Wśród nich można wymienić strukturę systemu szkolnego. Obecnie obowiązujące przepisy dotyczące awansu zawodowego nauczyciela mogą być przyczyną występowania patologii. Awans przybiera niekiedy formę dysfunkcyjną i działa przeciw rozwojowi. Często droga awansu traktowana jest jako zło konieczne, a nie jako proces umożliwiający rzeczywisty rozwój zawodowy, który dla nauczyciela powinien być stałym elementem jego pracy. Cały ściśle sformalizowany proces awansowania stanowi niekiedy dla nauczycieli nowy problem (a nie: wyzwanie) i wpędza ich w stan głębokiego stresu.

Duży wpływ na pokonywanie przeszkód w zawodzie nauczyciela mają motyw i pobudki, jakimi kierowała się osoba, kiedy zdecydowała się na wybór swojej profesji. Jeśli wybór był czysto przypadkowy, nie miał nic wspólnego z fascynacją czy zainteresowaniem, to droga do osiągnięcia sukcesu będzie bardzo trudna. Osoby te najprawdopodobniej częściej nie radzą sobie ze stojącymi przed nimi zadaniami, a nasilając się w związku z tym problemy mogą stać się czynnikami stresującymi. Co za tym idzie, mogą prowadzić do syndromu wypalenia zawodowego. Na pewno łatwiej jest tym, którzy zawód nauczyciela traktują jako swoje powołanie oraz tym, którzy mają odpowiednie predyspozycje osobowościowe do pracy pedagogicznej. Osobowość nauczyciela, jego umiejętności interpersonalne i wrażliwość na potrzeby uczniów stanowią swoiste narzędzia pracy oraz wpływają na sukcesy zawodowe. Zaangażowanie w pracę oraz codzienna troska o uczniów same w sobie wiążą się z dużym obciążeniem psychicznym. Problemy napotymane przez nauczycieli w ich codziennej pracy mają bardzo często charakter emocjonalny.

Do stresorów specyficznych dla tego zawodu należą zachowania i cechy uczniów pozostające w sprzeczności z celami i oczekiwaniami nauczyciela. Praca z dzieckiem trudnym wymaga niekiedy zwrócenia się o radę do bardziej doświadczonego kolegi po fachu. Często zdarza się, że atmosfera w pracy nie sprzyja takim rozmowom, ponieważ nauczyciele boją się konkurencji i niechętnie dzielą się swoim doświadczeniem i wiedzą. Prowadzi to do zamknięcia się w sobie, zniechęcenia zaistniałą całą sytuacją, prowadząc nie tylko do rozchwiania intelektualnego, ale przede wszystkim moralnego. Niekiedy dyrektorzy, z niskimi umiejętnościami rozumienia problemów osobistych nauczycieli, wzmagają na-

pięcia i tym samym zagrożenia wypaleniem. Nauczyciele poddawani są ciągłej kontroli wewnętrznej i zewnętrznej, nie mają poczucia komfortu psychicznego. W opinii nauczycieli presja stałej kontroli wszystkich poczynań edukacyjnych hamuje ich indywidualne, twórcze działanie, bowiem zbyt wiele czasu poświęcają na dokumentowanie swojej pracy. Tymczasem o dobrej pracy nauczyciela powinny świadczyć jej efekty. Nie są to jednak tylko te, które można zmierzyć doraźnie, lecz przede wszystkim te, które ujawniają się w postawach. Dodatkowym czynnikiem wzmagającym stres jest wysokie wymaganie w zakresie roli społecznej nauczyciela. Nauczyciel jest również oceniany przez społeczeństwo. Pedagog musi posiadać określony system wartości ideologicznych, światopoglądowych i etycznych.

Ograniczenia materialne powodują, że nauczyciel nie jest w stanie osiągnąć takiej stopy życiowej, jaka przysługuje mu na mocy prestiżu zawodowego. Ma on poczucie, że wypełniając obowiązki zawodowe, nie zapewnia należytych warunków osobom będącym na jego utrzymaniu.

Jednym z ważniejszych czynników powodujących stres w zawodzie nauczyciela jest narażenie na codzienny wielogodzinny kontakt z hałasem. Hałas działa szkodliwie na narząd słuchu, na układ nerwowy, oraz na inne układy narządów. Pod wpływem hałasu nauczyciele stają się nadmiernie pobudliwi, powodują konflikty, mają nastawienie agresywne, cierpią na nerwice i stany lękowe, bezsenność, zwolnione są u nich reakcje nerwowe.

Czynnikiem kluczowym dla rozwoju wypalenia zawodowego jest zgeneralizowane doświadczanie niepowodzenia w walce ze stresem i obciążeniami wykonywanego zawodu. Jest skutkiem przewlekłego stresu nie zmodyfikowanego własną aktywnością zaradczą.

Podsumowując problem czynników wypalenia zawodowego warto odwołać się do poglądów J. Wojciechowskiej. Do przyczyn wypalenia zawodowego zalicza ona m.in.:

- charakter pracy, stopień psychicznego zaangażowania, koniecznego do jej wykonania, powodujący napięcia i stres,
- zbyt dużą osobistą odpowiedzialność przy braku swobody w zakresie sposobu realizacji zadań zawodowych,

- wysoki poziom wymagań, angażujący permanentnie i maksymalnie kwalifikacje pracownika, obciążający go psychicznie i fizycznie, prowadzący do zmniejszenia jego odporności i sprawności w rozwiązywaniu trudnych problemów,
- szybkie tempo pracy i fizyczne obciążenie, powodujące osłabienie,
- nieodpowiedni styl zarządzania instytucją, tłumiący samodzielność i skoncentrowany na kontroli lub wprowadzający chaos,
- zaburzone relacje interpersonalne w pracy, wynikające głównie ze stylu zarządzania placówką (wzrost konkurencji i wrogości pomiędzy pracownikami),
- niskie wynagrodzenie, będące przyczyną frustracji oraz podejmowania dodatkowej pracy (Strychalska-Gać 2009, s. 20-21).

Typy i skutki wypalenia zawodowego

Występują trzy typy nauczycieli wypalonych zawodowo:

- Wypalenie przez znużenie (zmęczenie) – nauczyciel ustawowo powinien pracować 40 godzin tygodniowo. Jeśli pedagog nie zadba o czas dla siebie, który posłuży mu do regeneracji sił poprzez relaks, wtedy prędzej czy później skończy się to zniechęceniem, zmęczeniem, a może również doprowadzić do problemów zdrowotnych.
- Nauczyciel entuzjastyczny – to taki, który podwaja wysiłki w obliczu przeciwności lub przewidywanej porażki, aby odnieść sukces. Intensywna praca na rzecz uczniów i brak efektów mogą rozczarowywać. Skutki są bardzo poważne i prowadzą do wypalenia. W tym podpunkcie należy wspomnieć jeszcze o podtypie nauczyciela narcystycznego. Pedagog taki uważa, że wie wszystko najlepiej. Stawia siebie za wzór innym, nawet wtedy, gdy pojawiają się u niego oznaki wypalenia zawodowego. Różnice między tymi dwoma typami nauczycieli polegają na tym, że nauczyciel znużony przynajmniej częściowo jest w stanie przyznać się do porażki, natomiast nauczyciel entuzjastyczny pracuje do całkowitego wyczerpania w przekonaniu, że jest najlepszy i zawsze ma słuszność.

- Nauczyciel nie wystarczająco stymulowany – jest niezadowolony z powodu monotonii i braku stymulacji, co przekłada się na brak entuzjazmu w pracy. Praca nie daje mu spełnienia, z czasem traci na znaczeniu, a jego samoocena ulega obniżeniu. Tacy nauczyciele mają poczucie, że ich przełożeni nie zauważają ich zdolności, popadają w rutynę i choć są nadal profesjonalni, myślą o zmianie zawodu.

Wypalenie zawodowe niekorzystnie wpływa na stan zdrowia fizycznego i psychicznego. Dochodzi do zaburzeń relacji rodzinnych, któremu może towarzyszyć nadużywanie alkoholu, leków uspokajających i narkotyków. Stopniowo pojawiają się zaburzenia psychiczne poprzez ucieczkę w chorobę, do których można zaliczyć: uzależnienia, zaburzenia lękowe, i depresyjne.

Nie mniej istotny jest wpływ wypalenia zawodowego na jakość i wydajność pracy. Mniejsze zaangażowanie w pracę obniża skuteczność zawodową oraz wpływa na wzrost skłonności do konfliktów. Powyższy fakt może skutkować zniechęceniem uczniów do danego przedmiotu, ale także do szkoły jako organizacji społecznej. To na uczniach najbardziej odbija się wypalenie zawodowe nauczyciela (Maslach, Schaufeli, Leiter 2001, s. 397-422).

Jak przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu?

Wypalenie zawodowe jest konsekwencją długotrwałego stresu. Powstaje, gdy ciągle przeciążenie psychiczne staje się dla jednostki nie do przezwyciężenia. Należy więc postawić pytanie: Jak radzić sobie ze stresem?

Halina Pajor daje następujące rady, które mogą być pomocne dla nauczycieli wypalonych zawodowo:

- poddaj weryfikacji swoje cele i priorytety,
- oceń wymagania, które stoją przed tobą,
- jeśli odczuwasz nadmiar obowiązków, dokonaj ich redukcji,

- zwiększ dystans do otoczenia, jeśli kontakty z ludźmi kosztują cię zbyt dużo energii,
- doskonal swoje umiejętności radzenia sobie ze stresem,
- sprawdź, które obszary twojego życia generują stres,
- skorzystaj z pomocy rodziny lub przyjaciół,
- przyznaj sobie prawo do odpoczynku, relaksu, przyjemności.

Z kolei Jorg Fengler podsuwa następujące sposoby zapobiegania wypaleniu zawodowemu:

- Higiena psychiczna – rozumiana jako zbiór prewencyjnych i leczniczych środków przeciwko zewnętrznym i wewnętrznym obciążeniom oraz nieprawidłowościom w życiu człowieka. Składają się na nią m.in.:
 - o umiejętność rozplanowania dnia codziennego,
 - o inicjatywy terapeutyczne (autoterapia, techniki relaksacyjne i aktywizujące, doświadczanie sztuki i wyrażanie się przez nią, nagrodzenie samego siebie, zatrzymywanie złych myśli),
 - o codzienna praktyka (list, dziennik, pozytywne myślenie, modlitwa, lektury, samotność i natura, podsumowanie dnia).
- Oparcie społeczne – tworzenie grup samopomocy, które pragmatycznie ukierunkowane są na potrzeby swoich członków.
- Superwizja – dotyczy pragnień, motywacji i planów poszczególnych jednostek, par, grup oraz zespołów. Wspiera obserwację i poprawę procesów rozwojowych oraz mechanizmów działań superwizanta, koncentrując się na realnych sukcesach.
- Interwencja w obrębie zespołu i instytucji – bardzo często źródłem stresu związanego z obciążeniem zawodowym jest zespół koleżeński lub instytucja. W działaniach profilaktycznych stosuje się perspektywę zespołu, z którym terapeuta współpracuje. Zgodna praca specjalisty z zespołem instytucji należy do najsilniejszych czynników odciążających (Fengler 2001).

Istnieją różne metody przeciwdziałania i zapobiegania zagrożeniom związanym z wypaleniem zawodowym, ułatwiające nauczycielom

zdrowsze życie. Trzeba po prostu podjąć decyzję o zmianie w swoim życiu i wybrać właściwą drogę działania (Strychalska-Gaść, 2001, s. 38). Między innymi Jorg Fengler podaje listę zaleceń dla przeciążonych i wyczerpanych nauczycieli, zagrożonych wypaleniem zawodowym lub w pewnym stopniu dotkniętych już tym zjawiskiem:

- W czasie wolnym należy wybrać jakieś zajęcie artystyczne nie mające nic wspólnego z zawodem;
- Nie należy wykorzystywać do nauczania jeszcze raz tych samych materiałów;
- Należy starać się w następnym roku szkolnym uczyć w klasie o innym poziomie;
- Jeżeli jesteś przeciążony zdystansuj się do środowiska uczniowskiego, przyjmując funkcję metodyka szkolnego;
- Należy znaleźć możliwość koleżeńskej współpracy w nauczaniu i uczyć tylko tych przedmiotów, które sprawiają nam przyjemność;
- W obrębie materiału lekcyjnego należy wybrać temat, który nas szczególnie interesuje i zainwestować w niego wiele energii;
- Wybrać sobie jakąś działalność, której można się oddawać bez posługiwania się mową np. lepienie z gliny;
- Jeśli czujemy się źle, należy zostać w domu;
- Należy postarać się o wolny semestr;
- Przyłączyć się do grupy zajmującej się problemami z jakimi jedna osoba nie potrafi sobie poradzić, trzeba postarać się o rozwiązanie, a nie o zdobycie sympatii;
- W drodze do domu zostawić sprawy zawodowe za sobą;
- Zastanowić się dlaczego zostałem nauczycielem;
- Znaleźć kogoś kto wykona za nas prace domowe (Fengler 2001).

Przeciwdziałając wypaleniu zawodowemu należy pamiętać o profilaktyce. Nawet wtedy, gdy działanie takie jest odległe, trzeba zadbać o wzmacnianie zasobów podmiotowych i środowiskowych. Należy inwestować w odpowiednie kształcenie, wiedzę o samym sobie, dbać o rozwój zainteresowań pozazawodowych.

Podsumowując teoretyczną wiedzę na temat syndromu wypalenia zawodowego wśród nauczycieli, można przytoczyć stwierdzenie „lepiej zapobiegać, niż leczyć”. Słowa te znajdują zastosowanie również w walce z wypaleniem zawodowym. Pedagog powinien być świadomy wyzwań jakie stawia przed nim współczesna szkoła, tego, że będzie musiał borykać się z niskim statusem społecznym zawodu nauczyciela, małym uposażeniem i zmieniającymi się wymaganiami. A wybierając zawód nauczyciela powinien cechować się dużą odpornością psychofizyczną organizmu, ciągłą aktywnością fizyczną i potrzebą ciągłego doskonalenia zawodowego. Jeśli współczesny nauczyciel będzie posiadał te cechy, prawdopodobieństwo wystąpienia u niego wypalenia zawodowego będzie mniejsze.

W XXI wieku syndrom wypalenia zawodowego wśród pedagogów jest bardzo częstym zjawiskiem i objawia się przez dolegliwości somatyczne, emocjonalne oraz behawioralne. Aby zapobiegać tym stanom potrzebne są odpoczynek i relaks, które pomogą zniwelować takie dolegliwości.

Reasumując: posiadając wiedzę na temat wypalenia zawodowego oraz na temat tego jak mu przeciwdziałać, pedagodzy mogą ochronić siebie przed wystąpieniem syndromu wypalenia zawodowego.

Zakończenie

Założenia reformy systemu edukacji w Polsce jasno określają zadania ogólne szkoły. Stwierdza się w nich, że nauczyciele winni dążyć do wszechstronnego (wielokierunkowego) rozwoju ucznia. Rozwój ten jest nadrzędnym celem pracy edukacyjnej. Edukacja szkolna polega na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te stanowią wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela. Realizacja tych zadań musi być oparta o podstawową ideę funkcjonowania współczesnej szkoły, to znaczy ideę, że uczeń jest podmiotem wszelkich działań nauczyciela (szkoły).

Na poszczególnych etapach edukacji szkolnej nauczyciele powinni się wykazać określonymi kompetencjami. Kim więc jest nauczyciel kompetentny?

Kompetentny nauczyciel to taki, który posiada rozległą wiedzę i umiejętności pedagogiczne, który jest refleksyjny, rzeczowy, zna się na sprawach wychowania i kształcenia, charakteryzuje się fachowością. Nauczyciel musi *wiedzieć, umieć, chcieć*. Poziom kompetencji wśród nauczycieli jest różny. Młody nauczyciel, który zdobywał swoje kwalifikacje w toku studiów, posiada kompetencje wyjściowe. Należą do nich ogólnokulturowe i ogólnohumanistyczne kwalifikacje oraz kompetencje psychologiczne i pedagogiczne, związane z umiejętnościami metodologicznymi i dydaktycznymi. Stanowią one podstawę kwalifikacji nauczycielskich. Wraz z upływem lat, w toku praktyki pedagogicznej, kształtują się kompetencje dojrzałe, które uwidaczniają się w samodzielnym doborze treści kształcenia, tworzeniu programów autorskich, innowacyjnej i twórczej ich realizacji, krytycyzmie, reflek-

syjności w czasie ewaluacji procesów edukacyjnych. Jednak esencję zawodu nauczycielskiego stanowią kompetencje komunikacyjno-interpretacyjne oraz kompetencje społeczne, związane z umiejętnościami wychowawczymi. Nauczyciel posiadający takie kompetencje w sposób umiejętny potrafi współpracować z innymi, skutecznie rozwiązuje konflikty. Umiejętności uznawane są jako jedne z najważniejszych zalet współczesnego nauczyciela. Kwalifikacje zdobyte w toku kształcenia formalnego nie wystarczają na całe życie. Należy aktualizować wiedzę i umiejętności, zachować równowagę między kompetencjami przedmiotowymi i kompetencjami pedagogicznymi. Szkoła staje się miejscem powstawania społeczeństwa wiedzy. Zmiany w systemie oświaty w naszym kraju stawiają nowe wyzwania nauczycielom, jeśli chodzi o ich kwalifikacje zawodowe. Nauczyciel, poza przygotowaniem merytorycznym i pedagogicznym, powinien umieć podtrzymywać kontakty interpersonalne oraz uczyć tego swoich uczniów. Umiejętności te, choć uwarunkowane są czynnikami osobowościowymi oraz kulturowymi, można rozwijać i kształcić. Nauczyciel współczesnej szkoły powinien posiadać umiejętności komunikacyjne.

Osoba podejmująca decyzję o wyborze zawodu nauczycielskiego winna być świadoma potrzeby permanentnego doskonalenia i doksztalcania zawodowego. Nauczyciel, podobnie jak lekarz, unikający podnoszenia własnych kwalifikacji, a szczególnie umiejętności i wiedzy, staje się pracownikiem archaicznym, ponieważ czasy nieuchronnie się zmieniają, a technologie winny rozwijać się razem z nauczycielami. Wszystko musi być ze sobą w pewien sposób powiązane. Doksztalając się, można poznać nowe techniki przekazywania wiedzy, zobaczyć jak zmienili się uczniowie przez pryzmat czasu. Dzięki samoksztalcaniu mentor lepiej identyfikuje się z otoczeniem oraz łatwiej nawiązuje porozumienie z uczniami. Samoksztalcanie może odbywać się w każdym wieku. Niezależnie czy jest to nauczyciel, który dopiero rozpoczyna swoją drogę na szczeblach edukacji, czy jest to nauczyciel z doświadczeniem. Jak to już zostało powiedziane, istnieją różne formy samoksztalcania nauczycieli. Każdy indywidualnie wybiera odpowiadającą mu formę. Jedni nauczyciele wolą się doksztalać na własną rękę, inni wolą kursy organizowane przez placówki, w których pracują. Podobnie jest z częstotliwością

uczęszczania na dodatkowe szkolenia czy kursy. Były osoby, które regularnie się doszkalają, lecz były i takie, które doksztalały się raz na dłuższy okres. Zdarzało się, że respondenci nie uczestniczą w żadnych kursach, ani tym podobnych. Moim zdaniem w dzisiejszych czasach nie korzystanie z możliwości samokształcenia w powyższym zawodzie jest pewnego rodzaju zamknięciem na nowe opcje, na nowe wiadomości. Wiedzę trzeba cały czas poszerzać, gdyż każdego dnia otrzymuje się nowe informacje, fakty.



Bibliografia

- Arends R. I. (1994), *Uczymy się nauczać*. Warszawa, WSiP.
- Badura E. (1981), *Emocjonalne uwarunkowania autorytetu nauczyciela*. Warszawa, WSiP.
- Banach Cz. (2001), *Osobowość nauczyciela*, „Gazeta Szkolna”, nr 6.
- Barszczewska B. (2009), *Nadzór pedagogiczny*. Warszawa, wyd. Wolters Kluwer,
- Błądowska M. (1996), *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog”, nr 7.
- Cenker E. (2002), *Negocjacje*. Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu.
- Bednarska M. (2009), (red.), *O autorytecie w wychowaniu i nauczaniu*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bleharczyk A. (2005), *O uwarunkowaniach autorytetu nauczyciela i potrzebie autorefleksji*, „Nowa Szkoła”, nr 5.
- Czerepaniak-Walczak M. (1997), *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Czerepaniak-Walczak M. (1995), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin.
- Dawid J.W. (1958), *O duszy nauczycielskiej*. W: Okoń W. (red.), *Osobowość nauczyciela*, Warszawa, PZWS.
- Dąbrowski P. (1990), *Praktyczna teoria negocjacji*. Warszawa, wyd. SORB-BOG.
- Denek K. (1998), *O nowy kształt edukacji*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Dobrowolski S. (1948), *Wychowanie i wychowawca. Rodzice-nauczyciel-mistrz*. Warszawa, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.

- Dudzikowa M. (1994), *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: Kwiatkowska H. (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa, PTP.
- Dudzikowa M. (2006), *Aura emocjonalna wokół pojęcia i potrzeby autorytetu*. „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, nr 5.
- Dudzikowa M. (1995), *Autorytet nauczyciela*. „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, nr 9.
- Duraj-Nowakowa K. (1986), *Gotowość zawodowa nauczycieli*. Kraków, Wydawn. Naukowe WSP.
- Dymek-Balcerk K. (2001), *Nauczyciel Kompetentny, czyli jaki?*. Radom, wyd. Politechniki Radomskiej.
- Dzierzbica W. (1989), *Model nauczyciela w społeczeństwie*. Warszawa, PZWS.
- Dzieżgowska I. (2005), *Nauczanie nauczycieli. Podręcznik dla edukatorów i dyrektorów szkół*. Warszawa, wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Fenger J. (2001), *Pomaganie mężczyznom. Wypalenie w pracy zawodowej*. Gdańsk, wyd. GWP.
- Frąckowiak M. (2010), *Dlaczego niektórzy nauczyciele zawsze odnoszą sukcesy?*. Poznań, wyd. eMPI².
- Fronckiewicz B., Kołodziejska J. (2009), *Obserwacja od A do Z*. Warszawa, wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Gertsman S. (1961), *Autorytet wychowawcy*. „Nowa Szkoła”, nr 11.
- Gordon T. (1994), *Wychowanie bez porażek*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Góralczyk E. (2009), *Nauczycielem być...* Warszawa, wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Grad T. (2004), *Nauczyciel i Szkoła*. Mysłowice, wyd. Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej imienia Kardynała Augusta Hłonda.
- Guzy-Steinke H. (2007), *Między oczekiwaniami a rzeczywistością*. Toruń, wyd. Adam Marszałek.
- Hamer H. (1994), *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa, Wyd. Veda.
- Homplewicz J. (1996), *Etyka pedagogiczna*. Warszawa, wyd. Salezjańskie.
- Hörner W., Szymański M.S. (2005), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*. Warszawa, wyd. Żak.
- Jaskulska M. (2002), *Kompetencje nauczyciela edukacji zintegrowanej*.
- Jazukiewicz I. (2003), *Autorytet nauczyciela*. W: Pilch T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Kraków, wyd. Żak.

- Kamińska-Juckiewicz M. (2008), *Autorytet nauczyciela - możliwości i ograniczenia*. „Nowa Szkoła”, nr 8.
- Karaś S. (1994), *Sztuka samokształcenia*. Poznań, wyd. Sorus.
- Kmiec S. (2005), *Poradnik pedagogiczny dla kandydatów na nauczycieli*. Krosno, wyd. „KaBe”.
- Kobyliński W. (1984), *ABC organizacji pracy nauczyciela*. Warszawa, WSiP.
- Korczyński S. (2001), *Rzeczywisty i postulowany obraz nauczyciela*. Opole, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji w Opolu.
- Kozak A. (2007), *Wygraj szacunek i autorytet*. W: „Psychologia w Szkole”, nr 3.
- Kozubska A., Koc R., Ziółkowski P. (2014), *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*. Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Kreutz M. (1996), *Osobowość nauczyciela-wychowawcy*. W: Okoń W. (red.) *Osobowość nauczyciela, zbiór rozpraw*, Warszawa, PZWS.
- Kupisiewicz Cz. (2006), *Szkoła w XX wieku*. Warszawa, wyd. PWN.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M. (2009), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa, wyd. PWN.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*. Warszawa, wyd. WAiP.
- Lejman M. (1984), *Autorytet nauczyciela- wychowawcy*. „Ruch Pedagogiczny”, nr 1.
- Maciejewski S. (2010), *Upadają autorytety – gdzie szukać nowych?*. „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Malinowski T. (1974), *Nauczyciel i społeczeństwo*. Warszawa PWN.
- Marcińczak B. (1991), *Autorytet osobowy: geneza i funkcje regulacyjne*. Katowice, Wydawn. Uniwersytetu Śląskiego.
- Matulka Z. (1983), *Metody samokształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Maziarz Cz. (1965), *Proces samokształcenia*. Warszawa, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Mika S. (2006), *Mądrość, a nie strach buduje autorytet*. „Psychologia w Szkole”, nr 1.
- Muszkieta R. (2001), *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań, wyd. Arka.
- Mysłakowski Z. (1971), *Cechy osobowe sprzyjające sprawności w wychowaniu*. Warszawa, „Pisma wybrane” .
- Nakoneczna D. (1993), *Wychowanie-jako zadanie*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Ostoja.
- Niemierko B. (1997), *Kodeks etyczny oceniania szkolnego*. W: *Tarnowski Biuletyn Oświatowy*, nr 5.

- Nowacki T.W., Jeruszka U. (2005), *Podstawy dydaktyki pracy*. Warszawa, WSP TWP.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2001), *Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły*. Toruń, wyd. Adam Marszałek.
- Nowakowa-Duraj K. (1986), *Gotowość zawodowa nauczycieli*, Kraków, WSP.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, wyd. Żak.
- Okoń W. (1976), *O postępie pedagogicznym*. Warszawa, wyd. PWN.
- Oksińska I. (1998), *O refleksji pedagogicznej i kompetencjach nauczyciela*. W: „Wychowanie w przedszkolu”, Nr 7.
- Okiński W. (1935), *Procesy samokształceniowe: próba ustalenia pojęcia samokształcenia ze stanowiska socjologii*. Poznań, Dom Książki Polskiej.
- Pantkowski R. (1991), *Jak młodzież postrzega współczesnego nauczyciela?*. „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”.
- Pielachowski J. (2008), *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*. Poznań wyd. eMPI².
- Pines A.M. (2000), *Wypalenie w perspektywie egzystencjalnej*. W: Sęk H. (red.) *Wypalenie zawodowe, przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa, wyd. PWN.
- Plewka Cz. (2010), (red.), *Ku dobrej szkole*, Szczecin, wyd. WSH TWP.
- Plewka Cz. (2009), *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa, wyd. IBE.
- Płocka J. (2008), *Sekrety samokształcenia*. Gliwice, wyd. Złote Myśli, wydanie 2.
- Průch J. (2004), *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. W: *Pedagogika t.2*, B. Śliwerski, M. Uljens (red.), wyd. PWN, Warszawa.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa, wyd. PWN.
- Przygońska E. (1997), *Regulowanie konfliktów szkolnych*. „Nowa szkoła”, nr 8.
- Pszczółkowski T. (1987), *Nauczyciel jako twórca swego autorytetu*. „Szkoła Zawodowa” nr 12.
- Puślecki W. 1976, *Zasady i modele samodzielnego uczenia się w teorii i praktyce*, Opole.
- Ratajtek Z (2001), *Profesjonalizm współczesnego nauczyciela a możliwość zmian jego kształcenia w systemie akademickim*. Radom.

- Rowid Henryk (1957) *Podstawy i zasady wychowania*. Warszawa, wyd. Wspólna Sprawa.
- Rusiecki M. (2004), *Karta odpowiedzialności i obowiązków nauczyciela*. W: „Wychowawca” nr 10.
- Sawicki M. (2005), *Rozważania o szkole*. Warszawa, wyd. Kram.
- Schaefer K. (2008), *Nauczyciel w szkole*. Gdańsk, wyd. GWP.
- Schepens J. (1992), *Autorytet wychowawców*. „Communio”, nr 3.
- Schwarz J. (1962), *Badania nad osobowością nauczyciela*. „Nowa Szkoła”, nr 12.
- Sekułowicz M. (2002), *Wypalenie zawodowe nauczycieli pracujących z osobami z niepełnosprawnością intelektualną*. Wrocław, wyd. UW.
- Sempruch J. (2011), *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, wyd. Impuls.
- Sempruch J. (2000), *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Rzeszów, wyd. WSP.
- Sempruch J. (2001), *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów, wyd. FOSZE.
- Sęk H. (2004), *Wypalenie zawodowe.*, Warszawa wyd. PWN.
- Silberman M. (2005), *Uczymy się uczyć*, Gdańsk, wyd. GWP.
- Skonieczna E. (2006), *Autorytet nauczyciela - kryzys czy nowa jakość?*. „Życie Szkoły”, nr 8.
- Stech K., (2002), *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: K. Ferenz, E. Koziół (red.), *Kompetencje nauczyciela – wychowawcy*, Zielona Góra.
- Stycharska-Gać B. (2009), *Nauczycielu nie wypalaj się!*, Warszawa, wyd. WSiP.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. (2007), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, wyd. eMPi².
- Suchodolski B. (1968), *Wychowanie dla przyszłości*. Warszawa.
- Szonert-Rzepecka D. (2010), *Wypalenie Zawodowe*, Łódź, wyd. SWSPiZ .
- Sztumski J., (1998), *Autorytet i prestiż uczonego*. W: Rybicki P., Goćkowski J. (red.), *Autorytety w nauce*. Warszawa.
- Szydło A. (1970), *Oddziaływanie autorytetu nauczyciela na uczniów*, „Chowanna”, nr 1.
- Szymański M. (2005), *Nauczyciel jako profesjonalista*, „Nowa Szkoła”, nr 6.
- Śliwerski B. (2009), *Problemy współczesnej edukacji*. Warszawa, wyd. WAiP.

- Taraszkiewicz M. (2001), *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań, wyd. Arka.
- Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin, wyd. KUL.
- Urbańczyk F. (1973), *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław-Warszawa-Kraków, wyd. Ossolineum.
- Wajs-Kacprowska M. (2000), *Samookreślenie zawodu nauczycieli a określenie zawodu nauczycielskiego przez ludzi innej profesji*. W: *Mysł pedentologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, red. A. Kotusiewicz, Białystok wyd. Uniwersyteckie Trans Humana.
- Wlazło S. (1999), *Kompetencje nauczyciela*. Dyrektor Szkoły, nr 4.
- Wojewoda M. (2003), *Autorytet nauczyciela*. „Wychowawca”, nr 5.
- Wołoszyn S. (1978), *Nauczyciel, tradycje, współczesność*.
- Wołoszyn S. (1985), *System oświaty i nauczyciel*. W: Suchodolski B. (red.) *Pedagogia*. Warszawa.
- Zaczyński W. (1976), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa wyd. WSiP.
- Ziółkowski P. (2014), *Wybrane kompetencje społeczne - skrypt dla studentów*. Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Ziółkowski P. (2014), *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*. Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Ziółkowski P. (2015), *Poradnik dla organizatora, wychowawcy i kierownika w placówce wypoczynku dzieci i młodzieży oraz kierownika wycieczki szkolnej*. Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Ziółkowski P. (2015), *Teoretyczne podstawy kształcenia*. Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Ziółkowski P., (2016), *Pedagogizacja rodziców – potrzeby i uwarunkowania*, Bydgoszcz, wyd. WSG.
- Wojciechowski K. (1966), *Wychowanie dorosłych*. Wrocław.
- Żytko M. (2006), *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli*. W: *Małe dziecko w Polsce. Raport o sytuacji edukacji elementarnej*. Szlendak T. (red.), Warszawa.

Netografia

- www.men.gov.pl.
- www.profesor.pl.
- www.filozofia-moja.republika.pl.

Akty prawne

- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta nauczyciela (Dz. U. z 2014 r. poz. 191).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2013 poz. 393).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z dnia 6.02.2012 roku, poz. 131).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli (Dz. U. Nr 207, poz. 2110).

