KOMPETENCJE ZAWODOWE I POTRZEBY SZKOLENIOWE NAUCZYCIELI WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO

Raport z badań ilościowych

Lublin 2022

KOMPETENCJE ZAWODOWE I POTRZEBY SZKOLENIOWE NAUCZYCIELI WOJEWÓDZTWA LUBELSKIEGO. RAPORT Z BADAŃ ILOŚCIOWYCH

Opracowanie:

dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS

we współpracy z zespołem z Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w Lublinie (w kolejności alfabetycznej):

dr Anna Bieganowska-Skóra, dr hab. Agnieszka Buczak, dr Urszula Olejnik, dr Małgorzata Samujło, dr Teresa Sokołowska-Dzioba, dr Anna Witek

ze specjalnym udziałem

prof. zw. dra hab. Janusza Kirenki (analizy statystyczne)

Lublin 2022

Spis treści

WSTĘP 5
CZĘŚĆ I. 7
TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ 7
I.1. Założenia teoretyczne 7
I.2. Podstawy metodologiczne badań 12
I.3.Charakterystyka grupy badanej 17
CZĘŚĆ II. 21
ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ W ODNIESIENIU DO KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI 21
II.1. Ważność, stopień trudności i opanowania kompetencji w ocenie nauczycieli – wyniki ogólne 21
II. 2. Samoocena kompetencji badanych nauczycieli a zmienne kontekstowe 41
II.2.1. Typ placówki oświatowej 41
II.2.2. Lokalizacja placówki 44
II.2.3. Staż pracy 46
II.2.4. Stopnie awansu zawodowego 50
II.2.5. Pełniona funkcja 52
II.2.6. Podsumowanie 53
CZĘŚĆ III. 55
DEKLAROWANE POTRZEBY SZKOLENIOWE BADANYCH NAUCZYCIELI 55
III.1. Potrzeby szkoleniowe badanych a zmienne kontekstowe 55
III.1.1. Typ placówki a potrzeby szkoleniowe badanych 55
III.1.2. Lokalizacja placówki a potrzeby szkoleniowe badanych 71
III.1.3. Staż pracy a potrzeby szkoleniowe badanych 80
III.2.4. Stopień awansu zawodowego a potrzeby szkoleniowe badanych 92
III.1.5. Pełniona funkcja a potrzeby szkoleniowe nauczycieli 103
III.2. Analiza odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące innych niż wymienione tematów szkoleń 112
III.3. Podsumowanie części III 116
ZAKOŃCZENIE: REKOMENDACJE 119
Szanse 119
Zagrożenia 121
Sugerowane kierunki działań 123
Spis wykresów 125
Spis tabel 126
Literatura cytowana 128

WSTĘP

Projekt badawczy „Kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe nauczycieli województwa lubelskiego" powstał w wyniku współpracy Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Lublinie oraz Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, jako wojewódzka placówka doskonalenia nauczycieli z oddziałami w Białej Podlaskiej, Chełmie i Zamościu, działa od 2007 r. Powstało na bazie powołanego w 1989 r. ośrodka doskonalenia nauczycieli, który na przestrzeni lat zmieniał swą nazwę (Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Lublinie, Lubelski Ośrodek Doskonalenia Pedagogicznego, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli). Celem placówki jest diagnozowanie potrzeb szkoleniowych oraz wszechstronne wspieranie rozwoju zawodowego nauczycieli, kadry zarządzającej oświaty, pracowników organu sprawującego nadzór pedagogiczny oraz organów prowadzących szkoły.

Katedra Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej w Instytucie Pedagogiki UMCS istnieje od 2019 r., jednak ma znacznie dłuższą historię, ponieważ kontynuuje działalność powołanego w 1980 r. zakładu zajmującego się pedagogicznym kształceniem nauczycieli, funkcjonującego w kolejnych latach pod różnymi nazwami (m.in. Zakład Dydaktyki Szkoły Wyższej, Zakład Pedagogicznego Kształcenia Nauczycieli, Zakład Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej). Główny zakres działalności dydaktyczno-badawczej pracowników Katedry zawsze związany był z przygotowywaniem studentów do zawodu nauczyciela oraz rozwijaniem kompetencji nauczycieli w ramach studiów podyplomowych.

Wspólne cele obu podmiotów sprawiły, że mógł powstać projekt badawczy służący zarówno pracownikom LSCDN, jak i UMCS do doskonalenia oferty dydaktycznej dla przyszłych i czynnych nauczycieli. W roku akademickim 2020/21 nawiązano współpracę i rozpoczęto realizację wspólnego przedsięwzięcia badawczego. Opiekunami merytorycznymi projektu zostały: w Katedrze Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS, w LSCDN – mgr Joanna Soboń.

Projekt badawczy został podzielony na dwa etapy. Pierwszy obejmował przeprowadzenie badań jakościowych na próbie 102 osób, których wyniki zostały przedstawione w odrębnym opracowaniu (w lutym 2021 r.). Drugi etap to badania ilościowe realizowane na dużej próbie (ponad 2000 osób).

Niniejszy raport stanowi podsumowanie badań ilościowych ukierunkowane przede wszystkim na diagnozę potrzeb szkoleniowych nauczycieli województwa lubelskiego i wypracowanie zakresu tematycznego szkoleń i innych form doskonalenia edukacji nauczycielskiej realizowanej zarówno przez LSCDN, jak i Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS. Adresatem raportu jest przede wszystkim Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli, dlatego skoncentrowano się na ogólnej prezentacji postrzegania własnych kompetencji zawodowych przez badanych nauczycieli, zwłaszcza subiektywnego poczucia ich opanowania, oraz na deklarowanych przez nauczycieli potrzebach szkoleniowych. Nieuwzględniona część wyników badań zostanie przedstawiona w bardziej szczegółowych publikacjach naukowych.

W części I przedstawiono teoretyczne i metodologiczne założenia badań oraz charakterystykę badanej grupy. W części II zaprezentowano analizę wyników dotyczącą kompetencji zawodowych badanych nauczycieli, natomiast w części III – deklarowane przez nich potrzeby w zakresie doskonalenia zawodowego. Opracowanie kończą „Wnioski" zawierające rekomendacje dotyczące potencjalnej oferty edukacyjnej dla nauczycieli.

CZĘŚĆ I.

TEORETYCZNE I METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA BADAŃ

I.1. Założenia teoretyczne

Efektywna edukacja, służąca rozwojowi jednostek i społeczeństw, musi być oparta na dobrze przygotowanych nauczycielach – profesjonalistach. Profesjonalizacja zawodu nauczyciela wymaga, jak pisze Henryka Kwiatkowska[1], łączenia dwóch rodzajów biegłości: instrumentalnej, gwarantującej sprawność działania, oraz biegłości o charakterze naukowym, teoretycznym, umożliwiającej rozumienie, wyjaśnianie, kontrolowanie i przewidywanie skutków własnych działań. Ta pewna „nadmiarowość" wiedzy nauczyciela, która wykracza poza wąsko pojęty pragmatyzm, jest konieczna, jeśli weźmie się pod uwagę specyfikę sytuacji edukacyjnych: ich interakcyjność, niepowtarzalność, złożoność i kontekstowość. Dlatego ważne miejsce w refleksji pedeutologicznej zajmuje postrzeganie zawodu nauczyciela przez pryzmat jego kompetencji zawodowych, które najczęściej definiowane są szeroko jako integracja wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji i wartościowania[2].

Do najważniejszych właściwości kompetencji można zaliczyć: podmiotowy charakter (kompetencje są zawsze „czyjeś"), ograniczony zasięg przedmiotowy (określają, czego dotyczą i wobec kogo są przejawiane), wyuczalność i kontekstowość (ich nabywanie odbywa się w konkretnym układzie sytuacji typowych dla danego środowiska), dynamiczność (w ciągu życia jednostki ulegają przeobrażeniom) oraz (prawdopodobna) generatywność i transferowalność (możliwość stosowania ich w innych dziedzinach aktywności i tworzenia nowych kompetencji)[3]. Kompetencji profesjonalnych nauczyciela nie można zatem ograniczać do opartego na pewnej wiedzy zestawu wyuczalnych umiejętności wykonywania zadań zawodowych. Ich istotą jest określanie w sposób najpełniejszy i najbardziej precyzyjny normatywnego składnika roli zawodowej oraz wyznaczanie zarówno standardów funkcjonowania nauczycieli w codziennej pracy, jak i celów edukacji nauczycielskiej. Dynamiczny charakter kompetencji

[1] Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008, s.169-170.
[2] Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: K.Ferenz, E.Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy.* Zielona Góra, Wydawnictwo UZ, 2002, 11–14.
[3] Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela*..., s.14; Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: H.Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, 1994, s.205.

nauczycielskich, odzwierciedlających przemiany zachodzące we współczesnym świecie, wymaga ustawicznego kształcenia – zdobywane na studiach przygotowanie do zawodu jest zaledwie pierwszym krokiem w osiąganiu profesjonalizmu nauczycielskiego.

Ujmowanie normatywnego aspektu roli zawodowej nauczyciela jako zestawu kompetencji profesjonalnych nie jest jednak łatwe i jednoznaczne z uwagi na wielość orientacji teoretycznych nie tylko w ramach samej pedeutologii, ale też w sferze ideologii edukacyjnych oraz reakcji na zmiany we współczesnej rzeczywistości. Wynika stąd różnorodność kryteriów i opartych na nich typologii. W 2016 r. dokonałam próby uporządkowania różnych podejść i klasyfikacji kompetencji nauczycielskich i stworzenia na ich podstawie własnej typologii, będącej swoistą syntezą najważniejszych wątków, uwzględniającą zarówno codzienne zadania nauczyciela, jak i ewolucję modeli roli nauczyciela oraz otwartość i dynamikę struktury kompetencji nauczycielskich. Przedstawiam ją niżej, wykorzystując fragment artykułu[4]:

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

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

Kompetencje podstawowe można uznać za niezbędne, ponieważ dotyczą działań wynikających z istoty zawodu i odnoszą się do każdego nauczyciela, bez względu na typ szkoły czy poziom kształcenia. Zaliczyłam do nich kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informatyczno-medialne, diagnostyczno-badawcze.

[4] Pankowska D., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", 2016, vol.35, nr 3, s.194-196.

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

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

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

- interpretacyjne, które odnoszą się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości (siebie, procesów edukacyjnych i uczniów, zjawisk społecznych i kulturowych);

- działaniowe (koncepcyjno-realizacyjne), które obejmują kompetencje gwarantujące skuteczne działanie w danym obszarze (dydaktycznym, wychowawczym, organizacyjnym itp.) na każdym etapie: planowania, realizacji i ewaluacji;

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

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

Dzięki połączeniu tych kryteriów w jednej tabeli – „siatce kompetencji" – nie traci się żadnej z ważnych perspektyw ujmowania kompetencji nauczycielskich, a jednocześnie łatwiej analizuje się wpływ poszczególnych umiejętności czy zachowań na jakość pracy pedagogicznej.[5]

W prezentowanym projekcie badawczym pierwotna koncepcja kompetencji zaprezentowana w siatce (tabela 1) została uproszczona poprzez ograniczenie się do kompetencji podstawowych w odniesieniu głównie do wymiaru edukacyjnego. Z uwagi na cele badań, choć uwzględniono wszystkie trzy kategorie charakteru kompetencji, to nacisk położono na aspekt działaniowy.

[5] Pozycje cytowane w niniejszym fragmencie*:* Kwiatkowska H., 2008, *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne; Woroniecki Z., 1991, *Podstawy wyróżniania zasobu kwalifikacji pedagogicznych.* W: T. Wiloch (red.), *Warunki pracy nauczycieli.* „Studia Pedagogiczne", t. LIV. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Wydawnictwo Ossolineum, 31–47.

Tabela 1. Struktura kompetencji nauczycielskich – „siatka kompetencji".

Rodzaje kompetencji		**Wymiary kompetencji**			**Charakter kompetencji**
		PODMIOTOWY	EDUKACYJNY	SPOŁECZNO-KULTUROWY	
PODSTAWOWE	Moralne				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Komunikacyjne				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Merytoryczno-poznawcze				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Dydaktyczno-organizacyjne				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Wychowawcze				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Informatyczno-medialne				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
DODATKOWE	Obywatelskie				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Zdrowotne				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	Związane z edukacją wielokulturową				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne
	... itp.				Interpretacyjne
					Działaniowe
					Transgresyjne

ŹRÓDŁO: PANKOWSKA D., KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELA – PRÓBA SYNTEZY (PROJEKT AUTORSKI). „LUBELSKI ROCZNIK PEDAGOGICZNY", 2016, VOL.35, NR 3, S.200.

I.2. Podstawy metodologiczne badań

Badaniom przyświecały dwa główne cele: poznawczy, dotyczący zdobycia orientacji w podejściu nauczycieli do różnych aspektów kompetencji zawodowych oraz samoocenie poczucia ich opanowania przez osoby badane, oraz praktyczny, służący wypracowaniu adekwatnej do potrzeb oferty edukacyjnej skierowanej do nauczycieli.

Cele poznawcze badania:

-zdiagnozowanie stosunku nauczycieli do różnego typu zadań i kompetencji nauczycielskich (w odniesieniu do ich treści i struktury) oraz subiektywnego poczucia kompetencji (z uwzględnieniem wybranych zmiennych kontekstowych),

-zdiagnozowanie potrzeb szkoleniowych - zarówno uświadomionych, deklarowanych, jak i „ukrytych" - w zależności od wybranych zmiennych,

- analiza wewnętrznej struktury kompetencji zawodowych i jej postrzegania przez badanych nauczycieli.

Cel praktyczny:

-opracowanie propozycji oferty edukacyjnej adekwatnej do jawnych i ukrytych potrzeb nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego.

Treść niniejszego raportu obejmuje jedynie część realizowanych celów, dlatego prezentowane tu pytania badawcze zostały do nich ograniczone.

Pytania badawcze:

1. W jakim stopniu nauczyciele postrzegają różne rodzaje kompetencji (w zakresie kategorii ogólnych i szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) jako ważne dla pracy nauczyciela?
2. W jakim stopniu nauczyciele postrzegają różne rodzaje kompetencji (w zakresie kategorii ogólnych i szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) jako trudne?
3. W jakim stopniu nauczyciele postrzegają różne rodzaje kompetencji (w zakresie kategorii ogólnych i szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) jako opanowane przez siebie?

4. Które kompetencje nauczycielskie (w zakresie kategorii ogólnych i szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) nauczyciele chcieliby doskonalić w formie różnego rodzaju szkoleń, a wobec których nie odczuwają takiej potrzeby?
5. W jaki sposób wyniki nauczycieli różnicują zmienne kontekstowe: typ placówki oświatowej, lokalizacja placówki oświatowej, staż pracy, stopień awansu zawodowego, pełniona funkcja przez nauczyciela (kierownicza lub nie)?

Z uwagi na zgłaszaną przez LSCDN potrzebę uwzględnienia w badaniach pewnych zakresów wiedzy i umiejętności określonych w wymaganiach władz oświatowych wyodrębniono w badaniach również te obszary, formułując dodatkowe pytania badawcze:
6. W jakim stopniu nauczyciele postrzegają poszczególne wymagania władz oświatowych dotyczące określonych zakresów wiedzy i umiejętności:
- jako ważne dla pracy nauczyciela,
-jako trudne,
-jako opanowane przez siebie?
7. Które z tych zakresów wiedzy i umiejętności badani nauczyciele chcieliby doskonalić w ramach różnego rodzaju szkoleń, a wobec których nie odczuwają takiej potrzeby?
8. W jaki sposób wyniki nauczycieli różnicują w tym zakresie zmienne kontekstowe: typ placówki oświatowej, lokalizacja placówki oświatowej, staż pracy, stopień awansu zawodowego, pełniona funkcja przez nauczyciela (kierownicza lub nie)?

Zmienne główne:

-postrzeganie kompetencji zawodowych (w zakresie kategorii ogólnych oraz szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) przez nauczycieli w aspekcie ich ważności i trudności,
-poczucie własnych kompetencji zawodowych (w zakresie kategorii ogólnych oraz szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach) rozumianego jako stopień ich opanowania,
-odczuwanie przez nauczycieli potrzeby doskonalenia kompetencji zawodowych (w zakresie kategorii ogólnych oraz szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności w ich ramach),
-postrzeganie przez nauczycieli przygotowania do realizacji wybranych wymagań władz oświatowych w zakresie ich ważności i trudności,

-poczucie nauczycieli w zakresie przygotowania do realizacji wybranych wymagań władz oświatowych rozumianego jako stopień ich opanowania,
-odczuwanie przez nauczycieli potrzeby uzyskania lub doskonalenia przygotowania do realizacji wybranych wymagań władz oświatowych.

Zmienne kontekstowe:

-typ placówki (przedszkole, szkoła podstawowa, liceum ogólnokształcące, szkoła branżowa, placówki opiekuńczo-wychowawcze, pozostałe placówki)
-lokalizacja placówki (gminy miejskie, wiejskie, miejsko-wiejskie)
-staż pracy (poniżej 5 lat, 6-10 lat, 11-15 lat, 16-20 lat, powyżej 20 lat)
-stopień awansu zawodowego (nauczyciele stażyści, kontraktowi, mianowani, dyplomowani)
-pełniona funkcja (kadra zarządzająca, nauczyciel niepełniący funkcji kierowniczych)
-płeć (kobieta, mężczyzna).

Metoda badawcza:

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego – badanie ankietowe w formie internetowej. Elektroniczna forma ankiety została uznana za najbardziej efektywną, zwłaszcza w odniesieniu do zachowania anonimowości i dobrowolności udziału w badaniach, jak i sytuacji ograniczeń pandemicznych.

Narzędzie badawcze:

„Kwestionariusz kompetencji zawodowych i potrzeb szkoleniowych nauczycieli", opracowany na potrzeby badań, składał się z dwóch części. Pierwsza dotyczyła kompetencji opartych na założeniach teoretycznych (40 itemów), druga – zawierała dodatkowe kategorie wiedzy i umiejętności określone przez władze oświatowe jako istotne z perspektywy polityki oświatowej państwa (6 itemów)[6].

Pierwsza część kwestionariusza została oparta na autorskiej typologii kompetencji Doroty Pankowskiej[7], w której zostały wyróżnione:

[6] W odniesieniu do wiedzy i umiejętności określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej (z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli) jako szczególnie pożądanych dla nauczycieli.
[7] Pankowska D., *Kompetencje zawodowe nauczyciela...,* op.cit, s.187-209.

- rodzaje kompetencji (7 kategorii: merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, diagnostyczno-badawcze, wychowawcze, komunikacyjne, moralne, informatyczno-medialne),
- charakter kompetencji (interpretacyjne, działaniowe, transgresyjne).

Ze względów pragmatycznych (wieloaspektowość kwestionariusza) w niniejszych badaniach nie uwzględniono występujących w oryginalnej typologii wymiarów kompetencji: podmiotowego, edukacyjnego, społeczno-kulturowego, koncentrując się na wymiarze edukacyjnym, choć w niektórych rodzajach kompetencji pojawiały się również odniesienia do pozostałych wymiarów (zwłaszcza w sytuacji różnicowania charakteru kompetencji, np. łącząc niekiedy wymiar podmiotowy z charakterem interpretacyjnym, a społeczno-kulturowy z transgresyjnym).

Pierwotną koncepcję wzbogacono natomiast o wymiary: stopnia ważności, trudności oraz opanowania, a także o deklarację potrzeb szkoleniowych w odniesieniu zarówno do szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności (itemów), jak i całościowych kategorii (rodzajów) kompetencji.

W kwestionariuszu zastosowano 5-stopniową skalę do oceny stopnia ważności, trudności oraz opanowania danego zakresu wiedzy czy umiejętności (zawartych w poszczególnych itemach), a także alternatywną odpowiedź „tak" lub „nie" w odniesieniu do potrzeby uczestnictwa w szkoleniach z danego zakresu.

Wskazana typologia kompetencji była jedynie punktem wyjścia do tworzenia kwestionariusza. Kolejnym krokiem była konkretyzacja poszczególnych rodzajów kompetencji nauczycielskich na podstawie analizy podstawowych zadań zawodowych nauczycieli z uwzględnieniem ich różnorodnego charakteru (interpretacyjnego, działaniowego, transgresyjnego) dokonana przez autorkę koncepcji. Ze względu na podstawowe kryterium wyróżniania szczegółowych zakresów poszczególnych rodzajów kompetencji, jakim była analiza zadań zawodowych nauczyciela, zdecydowano się na nierówną liczbę itemów w poszczególnych kategoriach. Istotna była tu zarówno złożoność, jak i różnorodność zadań i wiążących się z nimi zakresów umiejętności oraz ich praktyczny wymiar. Dodatkowym kryterium była obszerność kwestionariusza, który – z uwagi na motywację nauczycieli do udziału w badaniach – nie mógł zawierać zbyt długiej listy itemów. Dlatego na przykład część rodzajów kompetencji liczyła po 4 itemy (merytoryczno-poznawcze, diagnostyczno-badawcze, moralne), inne 5 (komunikacyjne), 6 (dydaktyczno-organizacyjne) czy 7 (informatyczno-medialne). Najwięcej itemów, bo 10, liczyły kompetencje wychowawcze - zarówno z uwagi na różnorodność zadań, jak również na

traktowanie ich przez nauczycieli w praktyce szkolnej często w sposób drugorzędny w porównaniu z zadaniami dydaktycznymi.

W kolejnym etapie kwestionariusz został poddany teoretycznej weryfikacji przez grupę sędziów kompetentnych (pracowników badawczo-dydaktycznych i dydaktycznych Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej) oraz skonsultowany z pracownikami merytorycznymi Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Druga część kwestionariusza powstała z inicjatywy pracowników LSCDN na podstawie wytycznych władz oświatowych, a następnie skonsultowana z przedstawicielami Katedry.

Po ostatecznych korektach kwestionariusz został zaakceptowany przez obie współpracujące strony, a następnie pracownicy LSCDN stworzyli jego wersję internetową skierowaną do badanych.

W niniejszym raporcie uwzględniono jedynie rodzaje kompetencji (ich charakter będzie analizowany w ramach bardziej szczegółowych badań naukowych), które w kwestionariuszu obejmują następujące itemy:

Kompetencje:

1/merytoryczno-poznawcze - poz. 1-4,

2/dydaktyczno-organizacyjne - poz. 5-10,

3/diagnostyczno-badawcze - poz. 11-12 + 39-40,

4/wychowawcze - poz. 13-22,

5/komunikacyjne - poz. 23-27,

6/moralne - poz. 28-31,

7/informatyczno-medialne - poz. 32-38.

Dodatkowo: wiedza i umiejętności wymagane przez władze oświatowe – poz. 41- 46.

Przebieg badań:

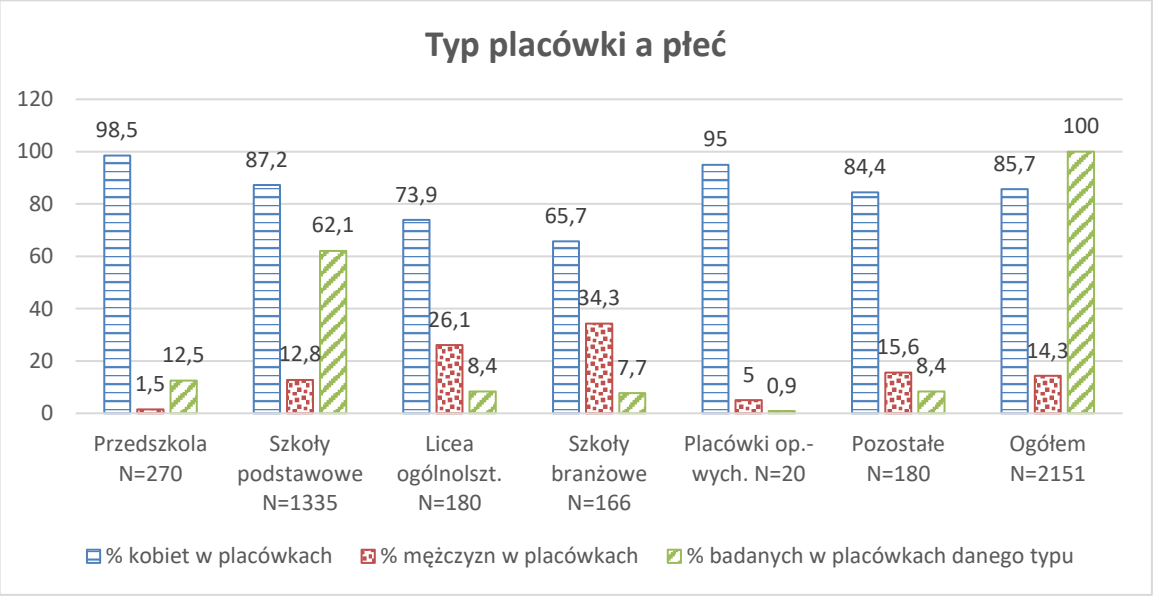
Po opracowaniu narzędzia badawczego w formie elektronicznej przeprowadzono badania. Ankietę rozesłano do 2042 szkół z terenu województwa lubelskiego za pośrednictwem Globalnego Systemu Obsługi Kuratorium.

Instrukcja zawierała informacje o celu badań oraz o ich anonimowym i dobrowolnym charakterze. Możliwość wzięcia udziału w ankiecie internetowej była możliwa w terminie: 03.09.2021 – 03.11.2021.

Odpowiedzi badanych zostały naniesione do programu excel przez pracowników LSCDN, a następnie przekazane do Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej. Analizę statystyczną wykonał prof. zw. dr hab. Janusz Kirenko. Wyniki badań poddano analizom merytorycznym i interpretacji w ramach pracy zespołowej pod kierunkiem dr hab. Doroty Pankowskiej, prof. UMCS oraz zaprezentowano w formie niniejszego raportu.

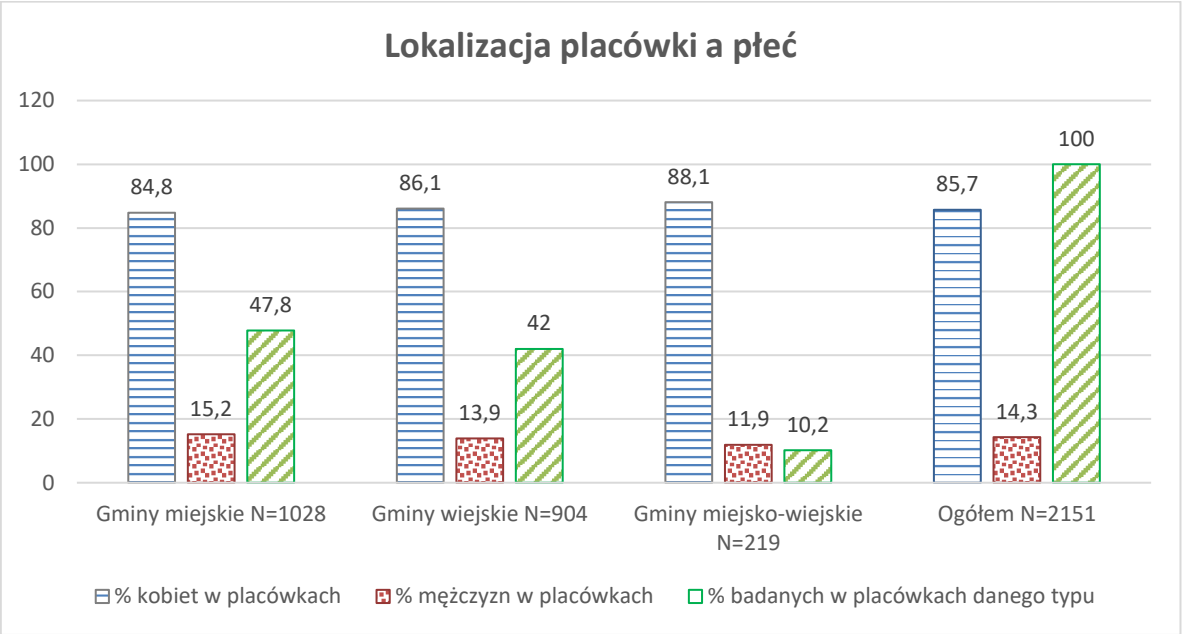
I.3.Charakterystyka grupy badanej

Badaniem z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety objęto 2151 nauczycieli pracujących w różnych placówkach oświatowych w województwie lubelskim, z czego zdecydowaną większość stanowiły kobiety (85,68%). Badani to pracownicy przedszkoli, szkół podstawowych, ponadpodstawowych (licea ogólnokształcące, szkoły branżowe), placówek opiekuńczo-wychowawczych i pozostałych placówek (m.in. liceum profilowane, technikum, szkoły artystyczne).



Wykres 1. Typ placówki a płeć badanych

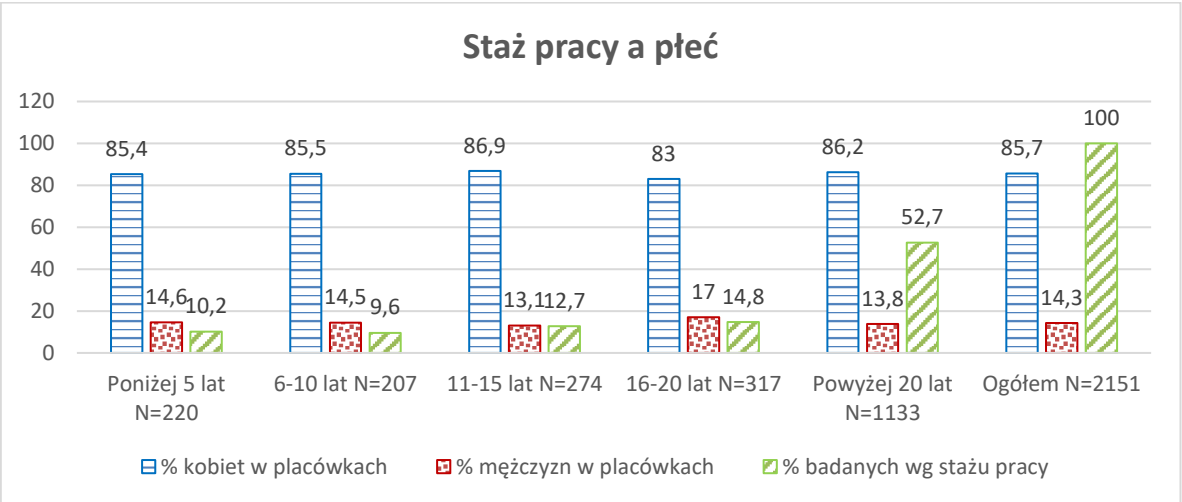
Biorąc pod uwagę typ placówki, najliczniej reprezentowana była grupa nauczycieli ze szkół podstawowych - 1335 osób (1164 kobiety i 171 mężczyzn), co stanowiło 62% wszystkich nauczycieli biorących udział w badaniu. W dalszej kolejności byli to nauczyciele: przedszkoli - 270 osób (266 kobiet i 4 mężczyzn – łącznie 12,5% ogółu) oraz po 8,4% liceów ogólnokształcących – 180 osób (133 kobiety i 47 mężczyzn) i pozostałych placówek (152 kobiety i 28 mężczyzn). Najmniej licznie reprezentowana była grupa nauczycieli pracujących w placówkach opiekuńczo-wychowawczych - 20 osób (19 kobiet i 1 mężczyzna), czyli 0,9% ogółu badanych.



Wykres 2. Lokalizacja placówki a płeć badanych

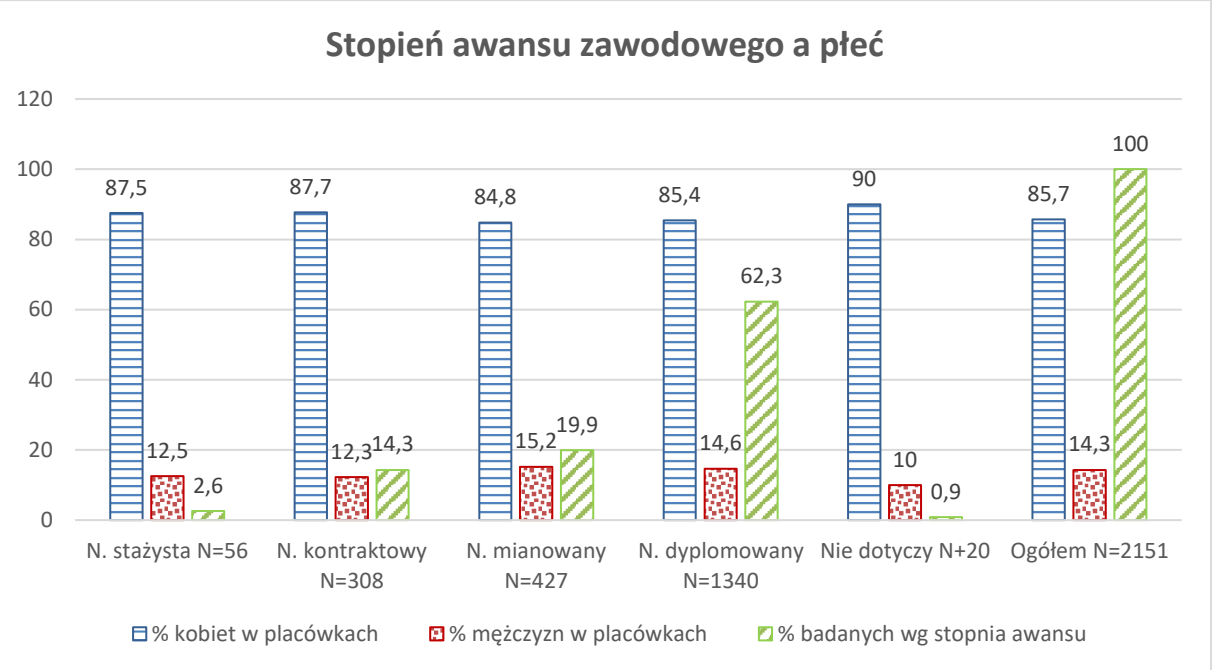
Najliczniej i w podobnych proporcjach reprezentowani byli nauczyciele pochodzący z gmin miejskich (47,79%) i wiejskich (42,03 %), w niewielkiej liczbie (14,3%) – z gmin miejsko-wiejskich.

Wśród badanych nauczycieli przeważają osoby z wieloletnim stażem. Co drugi nauczyciel (52,67%) deklarował staż pracy powyżej 20 lat. W dalszej kolejności plasują się pedagodzy pracujący 16-20 lat w systemie oświaty (14,74%), następnie ci ze stażem pracy w przedziale 11-15 lat (12,74%). Co dziesiąty badany (10,23%) pracuje w oświacie do 5 lat.



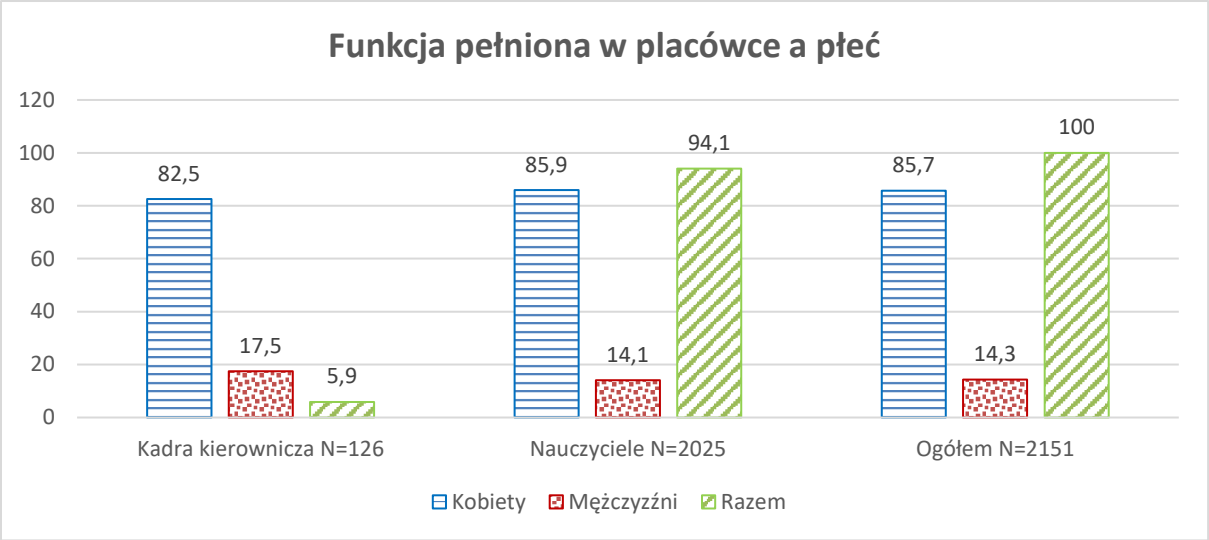
Wykres 3. Staż pracy a płeć badanych

Wśród nauczycieli uczestniczących w badaniu najliczniejszą grupę - 1144 osoby (62,3%) stanowią badani o najwyższym stopniu awansu zawodowego - nauczyciela dyplomowanego. Niemal co piąty badany (19,85%) jest nauczycielem mianowanym, a 14,32% to nauczyciele kontraktowi.



Wykres 4. Stopień awansu zawodowego a płeć badanych

Nauczyciele stażyści, będący na początku drogi zwanej awansem zawodowym, stanowili zaledwie 2,6%. Rozkład liczności odnotowany w badanej grupie jest zapewne konsekwencją faktu, że w grupie badanych przeważają osoby z wieloletnim stażem pracy.



Wykres 5. Funkcja pełniona w placówce a płeć badanych

W grupie badanych nauczycieli 5,86 % (126 osób) pełni funkcje kierownicze. Biorąc pod uwagę płeć, zdecydowanie częściej stanowiska dyrektorów i wicedyrektorów piastują kobiety (82, 54%); mężczyźni stanowią 17,46% badanych w tej grupie. Widać jednak niewielką nadreprezentację mężczyzn wśród kadry kierowniczej: 17,5 % dyrektorów i wicedyrektorów w porównaniu do 14,3% mężczyzn w całej próbie.

Podsumowując cechy badanej grupy, można stwierdzić, że:

- zdecydowanie dominują w niej kobiety,
- nauczyciele ze szkół podstawowych są najliczniej reprezentowani,
- podobny odsetek badanych (powyżej 40%) pracuje w gminach wiejskich i miejskich, natomiast tylko co 10. osoba w gminie miejsko-wiejskiej,
- większość badanych to nauczyciele o wieloletnim stażu pracy (2/3 powyżej 16 lat) i legitymujący się najwyższym stopniem awansu zawodowego (62%).

CZĘŚĆ II.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ W ODNIESIENIU DO KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI

II.1. Ważność, stopień trudności i opanowania kompetencji w ocenie nauczycieli – wyniki ogólne

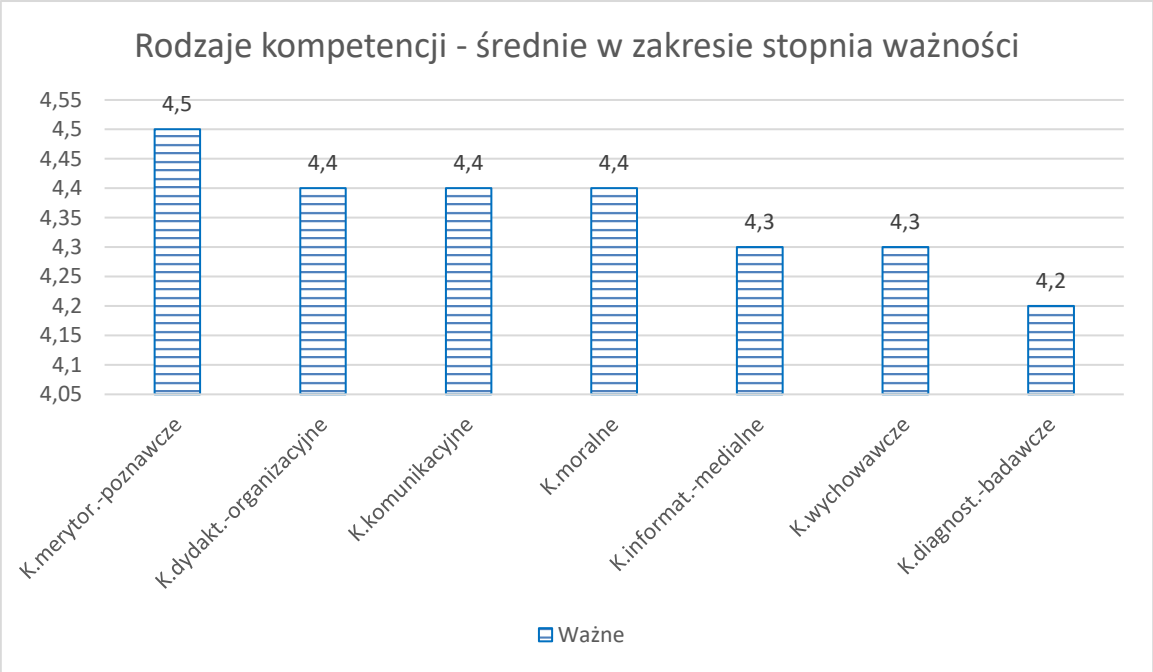
Osoby badane dokonywały oceny ważności, trudności i poziomu opanowania poszczególnych kompetencji, posługując się numeryczną skalą od 1 do 5 (tabela 2).

Tabela 2. Średnie wartości w zakresie oceny ważności, stopnia trudności i opanowania rodzajów kompetencji zawodowych

Kompetencje	Ważne	Trudne	Opanowane
merytoryczno-poznawcze	4,50	2,49	3,91
dydaktyczno-organizacyjne	4,44	2,57	3,75
diagnostyczno-badawcze	4,24	2,55	3,59
wychowawcze	4,32	2,58	3,63
komunikacyjne	4,42	2,54	3,88
moralne	4,37	2,36	3,86
informatyczno-medialne	4,34	2,61	3,52

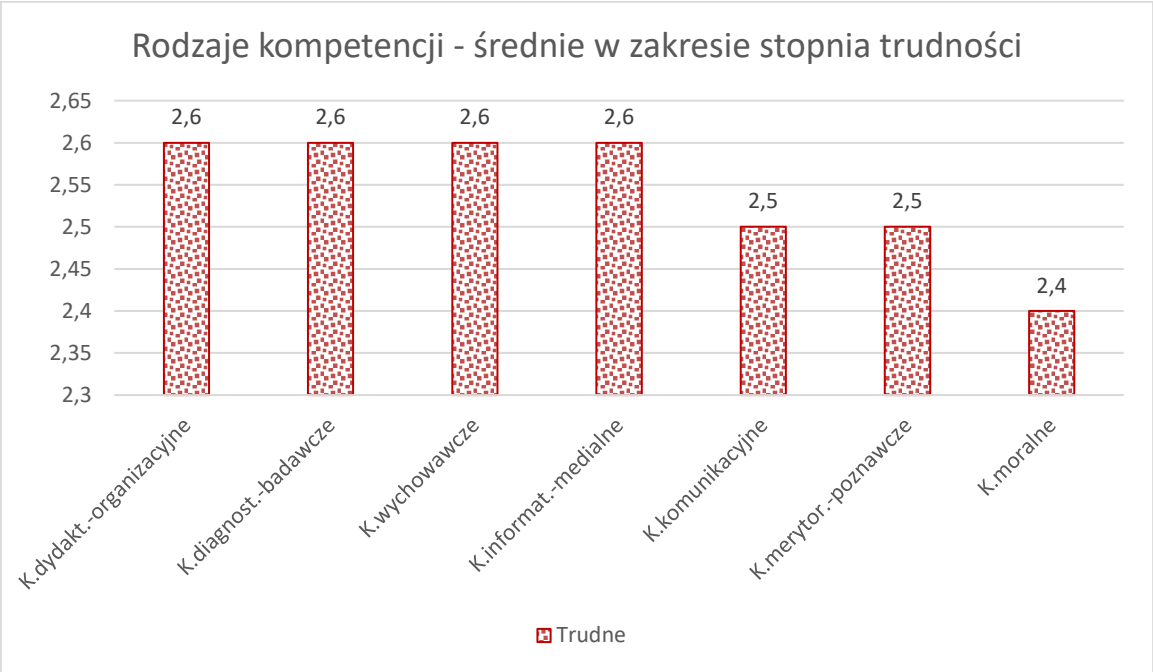
Uzyskane odpowiedzi pozwalają stwierdzić, że wszystkie analizowane rodzaje kompetencji nauczyciele uważają za ważne (wskazania powyżej 4 na skali: od 4,2 do 4,5) oraz w znacznym stopniu opanowane (3,5 - 3,9). W tym zestawieniu poziom trudności wiedzy i umiejętności został oceniony najniżej, na poziomie około 2,5; najniższa była też w tym zakresie różnica średnich w przypadku różnych rodzajów kompetencji (od 2,4 do 2,6). Nauczyciele zatem postrzegają wyszczególnione w kwestionariuszu zakresy wiedzy i umiejętności jako istotne dla właściwego wykonywania przez nich zadań zawodowych, a jednocześnie za niezbyt trudne i – w ich subiektywnym odczuciu - w dużej mierze opanowane.

Na kolejnych wykresach (6-8) uszeregowano szczegółowe wyniki (średnie ważone) ze względu na stopień ważności, trudności i opanowania.



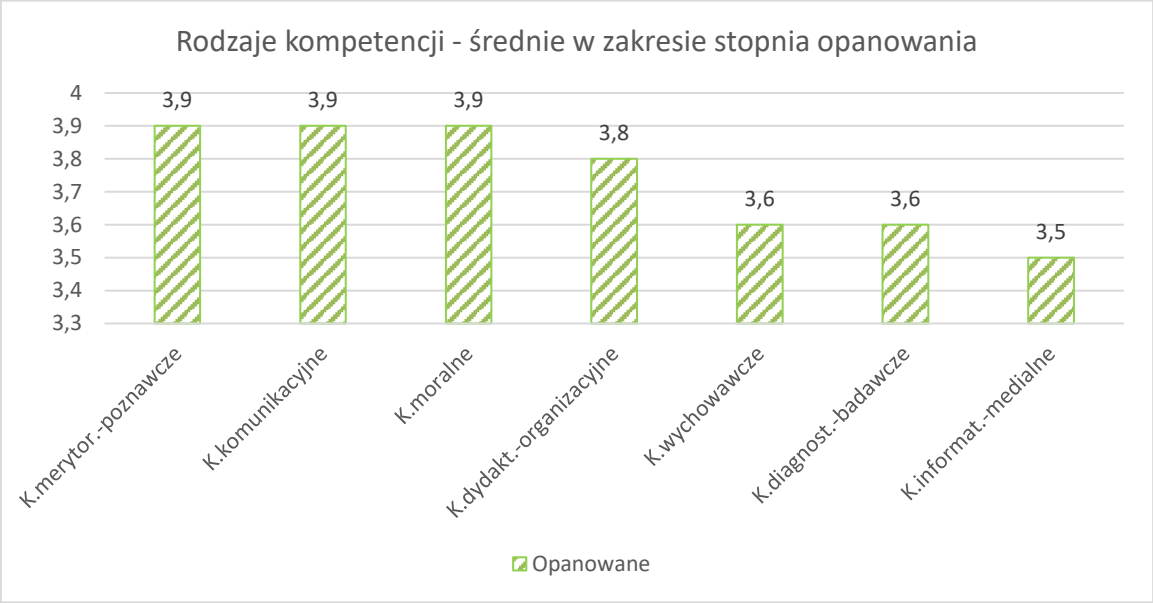
Wykres 6. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia ważności

Różnice średnich oceny ważności różnych rodzajów kompetencji w przyjętym modelu teoretycznym były niewielkie (maksymalna 0,3). Za nieco ważniejsze niż inne nauczyciele uznali kompetencje merytoryczno-poznawcze, a za najmniej istotne kompetencje diagnostyczno-badawcze.



Wykres 7. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia trudności

Przy uwzględnieniu kryterium stopnia trudności wiedzy i umiejętności różnice ocen nauczycieli w zakresie rodzajów kompetencji są jeszcze mniejsze (maksymalna 0,2). Za relatywnie trudniejsze badani uznali umiejętności z grupy kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych, diagnostyczno-badawczych, wychowawczych i informatyczno-medialnych, a więc tych, które mają bezpośredni związek z codziennymi działaniami nauczycieli-wychowawców i są najbardziej konkretne w praktycznym wymiarze. Jako najmniej trudne wskazali kompetencje moralne, które są mniej określone i - poza wyjątkowymi sytuacjami - stanowią często nie do końca uświadomione uwarunkowania zachowań nauczycieli.



Wykres 8. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia opanowania

Jeśli chodzi o stopień opanowania różnych rodzajów kompetencji, również nie ma zbyt dużych różnic między średnimi – 0,4 pkt., przy czym wszystkie średnie wskazują na przynajmniej przeciętne opanowanie. Nieco niższe wyniki badani osiągnęli w odniesieniu do kompetencji informatyczno-medialnych, a także diagnostyczno-badawczych i wychowawczych, a więc wymagających z jednej strony bardzo określonych umiejętności, do których - jak można przypuszczać, znając realia kształcenia nauczycieli podczas studiów - kandydaci do zawodu są słabiej przygotowani. Niższe nasilenie średnich wskazanych kompetencji może też sygnalizować, iż część nauczycieli w codziennych konkretnych sytuacjach szkolnych może odczuwać, że nie są one wystarczające. Warto zauważyć, że najwyżej w rankingu plasują się kompetencje merytoryczno-poznawcze, obejmujące specjalistyczną wiedzę przedmiotową, stanowiącą główną

treść nauczania na podstawowych kierunkach studiów przyszłych nauczycieli, jak również kompetencje komunikacyjne i moralne, które z kolei mogą być odbierane jako “naturalne”, przyswajane w całym procesie socjalizacji jednostki.

Niżej zaprezentowano w tabelach szczegółowe wyniki odnoszące się do średnich samooceny dotyczących poszczególnych kategorii wiedzy i umiejętności (itemów) wchodzących w skład poszczególnych rodzajów kompetencji.

Tabela 3. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych (N=2151)

KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk.	Kurt.
Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczanego przedmiotu					
ważne	4,70	5,00	0,65	-2,53	7,19
trudne	2,30	2,00	1,26	0,51	-1,01
opanowane	4,20	4,00	0,82	-1,11	1,62
Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia					
ważne	4,31	5,00	0,84	-1,27	1,59
trudne	2,56	3,00	1,14	0,14	-0,96
opanowane	3,84	4,00	0,86	-0,64	0,44
Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji					
ważne	4,51	5,00	0,76	-1,72	3,08
trudne	2,38	2,00	1,21	0,40	-0,95
opanowane	3,92	4,00	0,84	-0,66	0,54
Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole					
ważne	4,49	5,00	0,79	-1,66	2,74
trudne	2,71	3,00	1,15	0,09	-0,84
opanowane	3,66	4,00	0,85	-0,38	0,09

W grupie kompetencji merytoryczno-poznawczych (tabela 3) najważniejsza dla badanych nauczycieli jest wiedza specjalistyczna dotycząca nauczanego przedmiotu – większość

respondentów przyznała jej najwyższą rangę (M=4,70). Nauczyciele są zgodni w ocenie znaczenia wiedzy merytorycznej, o czym świadczy wysoka wartość kurtozy. Jednocześnie badani na ogół nie postrzegają tych kompetencji jako trudnych (M=2,30), a większość twierdzi, że zostały one przez nich opanowane (M=4,20). Warto zaznaczyć, że badani nauczyciele za najtrudniejszą spośród kompetencji merytoryczno-poznawczych uznają umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole (2,71) i jest ona przez nich w najmniejszym stopniu opanowana (M=3,66), a jednocześnie wydaje się im mniej ważna niż wiedza specjalistyczna (4,49), choć ta umiejętność często decyduje o racjonalności i skuteczności podejmowanych decyzji w złożonej rzeczywistości szkolnej. Z kolei jako najmniej istotną (4,31) postrzegają umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia, co może świadczyć – u części nauczycieli – o braku potrzeby głębszej refleksji nad wymaganiami programowymi i - jednocześnie - o gotowości do podporządkowania się wytycznym władz oświatowych zawartych w podstawach programowych.

Tabela 4. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli – analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (N=2151)

KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Efektywne organizowanie procesu kształcenia, wykorzystywanie różnorodnych metod i form pracy dydaktycznej					
ważne	4,62	5,00	0,71	-2,17	5,29
trudne	2,55	2,00	1,21	0,23	-1,05
opanowane	3,88	4,00	0,85	-0,70	0,60
Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy					
ważne	4,42	5,00	0,83	-1,49	2,08
trudne	2,71	3,00	1,15	0,10	-0,82
opanowane	3,50	4,00	0,95	-0,41	-0,09
Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji					
ważne	4,63	5,00	0,75	-2,36	5,96
trudne	2,46	2,00	1,28	0,39	-1,01
opanowane	3,95	4,00	0,95	-0,81	0,40

Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się					
ważne	4,65	5,00	0,69	-2,19	5,17
trudne	2,75	3,00	1,19	0,06	-0,92
opanowane	3,71	4,00	0,88	-0,47	0,11
Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów					
ważne	4,40	5,00	0,91	-1,73	2,90
trudne	2,47	2,00	1,24	0,29	-1,11
opanowane	3,93	4,00	0,92	-0,81	0,63
Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami (w szkole lub poza nią, np. na forach internetowych)					
ważne	3,90	4,00	1,05	-0,74	-0,06
trudne	2,46	2,00	1,22	0,31	-0,94
opanowane	3,53	4,00	1,06	-0,39	-0,40

Wśród kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (tabela 4) jako najważniejszą (M=4,65), a zarazem najtrudniejszą (M=2,75), choć dość dobrze opanowaną (M=3,71) badani nauczyciele wskazują umiejętność motywowania uczniów do uczenia się. Ważne są również dla nich umiejętność kierowania klasą (M=4,63) oraz efektywne organizowanie procesu kształcenia (M=4,62). Zastanawiające jest, że dla nauczycieli stosunkowo mniej ważne są umiejętności z zakresu kontroli i oceny osiągnięć uczniów (M=4,40). Nieco mniej badani zainteresowani są również wprowadzaniem innowacji dydaktycznych (M=4,42), być może z powodu postrzegania tego aspektu pracy za relatywnie trudny (M=2,71) i najsłabiej przez nich opanowany (M=3,50). Zaskakujące wydaje się niewielkie znaczenie przypisywane chęci i umiejętności dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi (ważne M=3,90), być może z powodu relatywnie niższego stopnia opanowania (M=3,53), choć nie z powodu stopnia trudności (M=2,49). Można sądzić, że badani nauczyciele czują się odpowiedzialni za efektywność własnej pracy dydaktycznej, nie mają jednak zbyt dużej gotowości do dzielenia się doświadczeniami w tym zakresie. Może to wynikać z braku umiejętności, zwyczaju bądź akceptacji dla przedstawiania swoich codziennych osiągnięć na szerszym forum czy też niedostrzegania ich przydatności i możliwości wykorzystania przez innych nauczycieli.

Tabela 5. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji diagnostyczno-badawczych (N=2151)

KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy (poznawanie potrzeb, możliwości, problemów itp.)					
ważne	4,39	5,00	0,85	-1,51	2,24
trudne	2,58	3,00	1,17	0,19	-0,95
opanowane	3,69	4,00	0,91	-0,53	0,16
Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej					
ważne	4,36	5,00	0,88	-1,47	2,02
trudne	2,55	3,00	1,17	0,17	-0,99
opanowane	3,71	4,00	0,93	-0,51	0,07
Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji					
ważne	4,13	4,00	1,00	-1,11	0,77
trudne	2,55	3,00	1,10	0,17	-0,76
opanowane	3,45	3,00	0,97	-0,34	-0,12
Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji					
ważne	4,06	4,00	1,00	-0,96	0,45
trudne	2,51	3,00	1,09	0,22	-0,72
opanowane	3,49	4,00	0,94	-0,29	-0,13

Analizując kompetencje badawczo-diagnostyczne (tabela 5), warto zwrócić uwagę na relatywnie niską ocenę ich ważności w porównaniu z wcześniej omawianymi kompetencjami merytoryczno–poznawczymi i dydaktyczno-organizacyjnymi. Najmniejszą wagę przypisują badani nauczyciele autoewaluacji własnych działań (M=4,13) oraz krytycznej autorefleksji (M=4,06). Nieco bardziej doceniają umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy (M=4,39) oraz wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej (M=4,36). Można zauważyć, iż w najmniejszym stop-

niu dostrzegają związek podejmowanych działań pedagogicznych z prowadzeniem badań i autorefleksją. Warto zaznaczyć, że badani dość wysoko oceniają stopień opanowania przez siebie kompetencji diagnostyczno-badawczych, choć wśród średnich ogólnych należy ona do najniższych (zob. wykres 8).

Tabela 6. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji wychowawczych (N=2151)

KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychowawczej					
ważne	4,28	5,00	0,94	-1,36	1,51
trudne	2,44	2,00	1,20	0,33	-0,97
opanowane	3,78	4,00	0,95	-0,61	0,14
Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków w różnych okresach rozwojowych oraz ich uwarunkowań społeczno-kulturowych i psychologicznych					
ważne	4,42	5,00	0,84	-1,53	2,14
trudne	2,59	3,00	1,15	0,18	-0,88
opanowane	3,67	4,00	0,89	-0,37	-0,05
Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy (np. integrowanie uczniów, animowanie życia klasy, wpływania na wartości i cele grupowe)					
ważne	4,36	5,00	1,01	-1,71	2,37
trudne	2,54	2,00	1,23	0,28	-0,99
opanowane	3,72	4,00	0,98	-0,66	0,22
Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji					
ważne	4,44	5,00	0,84	-1,59	2,42
trudne	2,57	3,00	1,16	0,18	-0,95
opanowane	3,74	4,00	0,89	-0,48	0,14
Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (np. rozwijania poczucia własnej wartości, empatii, asertywności itp.)					
ważne	4,50	5,00	0,80	-1,81	3,44
trudne	2,59	3,00	1,17	0,21	-0,93
opanowane	3,72	4,00	0,89	-0,45	0,05

Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi (np. agresją uczniowską, konfliktami itp.)					
ważne	4,55	5,00	0,77	-1,94	4,08
trudne	2,76	3,00	1,16	0,10	-0,87
opanowane	3,55	4,00	0,90	-0,42	0,10
Realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym					
ważne	4,27	5,00	0,97	-1,39	1,56
trudne	2,47	2,00	1,22	0,34	-0,96
opanowane	3,74	4,00	0,97	-0,63	0,16
Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych w odniesieniu do potrzeb, zainteresowań i problemów uczniów					
ważne	3,94	4,00	1,09	-0,87	0,06
trudne	2,68	3,00	1,18	0,19	-0,83
opanowane	3,23	3,00	1,07	-0,23	-0,50
Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami (nauczycielami, rodzicami, uczniami itp.) w zakresie działań wychowawczych w szkole					
ważne	4,26	5,00	0,95	-1,29	1,32
trudne	2,53	3,00	1,15	0,23	-0,86
opanowane	3,59	4,00	0,95	-0,46	0,01
Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych					
ważne	4,16	4,00	0,97	-1,15	0,98
trudne	2,59	3,00	1,12	0,18	-0,79
opanowane	3,54	4,00	0,94	-0,41	0,02

W grupie kompetencji wychowawczych (tabela 6) badani nauczyciele największe znaczenie przypisują umiejętnościom związanym z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi, postrzegając je jako najważniejsze (M=4,55) i najtrudniejsze (M=2,76), a jednocześnie opanowane w stopniu nieco niższym niż większość pozostałych umiejętności wychowawczych (M=3,55). Do ważniejszych (średnie powyżej 4,4) badani zaliczyli również te umiejętności, które wiążą się z rozwijaniem kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów, oddziaływaniem na postawy i zachowania wychowanków w codziennych

interakcjach oraz rozumieniem ich potrzeb i problemów (choć różnie oceniają zarówno poziom trudności tych działań, jak i poziom ich opanowania). Dotyczą one zatem najbardziej codziennych doświadczeń nauczycieli w relacjach z wychowankami.

Biorąc pod uwagę samoocenę, respondenci najwyżej oceniają własne umiejętności prowadzenia refleksji na temat wartości i celów pracy wychowawczej (M=3,78) oraz związane z realizacją programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym. Deklarują również relatywnie wysokie opanowanie umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji (M=3,74). Wymienione wyżej kategorie umiejętności, poza pierwszą, która wydaje się badanym najłatwiejsza i najlepiej opanowana, ale jest też najtrudniej weryfikowalna i nieprzekładająca się bezpośrednio na rezultaty, należą do najbardziej rutynowych działań, a w przypadku ostatniej kategorii - często reaktywnych, podejmowanych bezrefleksyjnie jako reagowanie na zachowanie uczniów zgodnie z utrwalonymi przekonaniami i schematami zachowań.

Badani nauczyciele wydają się najbardziej nie doceniać znaczenia umiejętności:
- tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych w odniesieniu do potrzeb, zainteresowań i problemów uczniów – kompetencje z nimi związane postrzegają jako mniej ważne (M= 3,94), dość trudne (M=2,68) i w ograniczonym stopniu opanowane (M=3,23),
- dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych, postrzegając je jako stosunkowo mało istotne (M=4,16), dość trudne (M=2,59) i słabo opanowane (M=3,54).
O ile pierwsza z tych umiejętności, wymagająca twórczego podejścia do pracy, może być odbierana jako “ponadprogramowa” i niekonieczna dla funkcjonowania w zawodzie, to bagatelizowanie kontroli efektów pracy wychowawczej i niedostateczne umiejętności w tym zakresie mogą przesądzać o (nie)efektywności pracy wychowawczej nauczyciela. Z drugiej strony taki wynik nie dziwi z uwagi na systemowe podejście do efektów wychowawczych w szkole, które nawet jeśli są pozornie uwzględnianie (np. w ocenie z zachowania na świadectwie czy w ewaluacji placówki), to z reguły w żaden sposób nie są realnie weryfikowane w odróżnieniu od efektów dydaktycznych. Ponadto efekty podejmowanych oddziaływań wychowawczych oraz umiejętności nauczycieli w tym zakresie często nie są brane pod uwagę przy ocenie jakości ich pracy.

Tabela 7. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji komunikacyjnych (N=2151)

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się (własnego i innych ludzi, w tym uczniów) i jego skutków (np. wpływu na relacje z innymi, atmosferę w szkole)					
ważne	4,35	5,00	0,88	-1,36	1,44
trudne	2,50	2,00	1,16	0,27	-0,86
opanowane	3,72	4,00	0,90	-0,54	0,24
Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami					
ważne	4,60	5,00	0,75	-2,19	5,23
trudne	2,40	2,00	1,25	0,41	-1,01
opanowane	3,98	4,00	0,88	-0,79	0,65
Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów					
ważne	4,47	5,00	0,85	-1,76	3,01
trudne	2,54	2,00	1,22	0,32	-0,93
opanowane	3,80	4,00	0,92	-0,66	0,35
Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.					
ważne	4,40	5,00	0,87	-1,54	2,18
trudne	2,69	3,00	1,16	0,19	-0,78
opanowane	3,47	4,00	0,94	-0,33	-0,18
Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym (oddziaływania na wszystkie zaangażowane podmioty: uczniów, współpracowników, rodziców dzieci)					
ważne	4,30	5,00	0,91	-1,38	1,67
trudne	2,56	3,00	1,14	0,19	-0,84
opanowane	3,60	4,00	0,92	-0,44	0,11

Spośród kompetencji komunikacyjnych (tabela 7) największe znaczenie badani nauczyciele przypisują umiejętności skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami, uznając je za najważniejsze w tej grupie kompetencji (M=4,60) oraz w najwyższym

stopniu opanowane (M=3,98). Można przypuszczać, że wiąże się to z troską o doskonalenie tych kompetencji. Kolejno na wysokim poziomie w percepcji nauczycieli uplasowały się umiejętności skutecznego porozumiewania się i kształtowania relacji z rodzicami uczniów, które postrzegają jako ważne (M=4,47) i opanowane na wysokim poziomie (M=3,80). Najmniej opanowane wydają się być umiejętności rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji (M=3,47), co może świadczyć o trudnościach w porozumiewaniu się w przypadku pojawienia się sytuacji konfliktowych w relacjach. Ponadto na uwagę zasługuje stosunkowo niska ocena ważności kompetencji związanych z tworzeniem klimatu współdziałania w środowisku szkolnym (M=4,30). Badani nauczyciele doceniają więc znaczenie pozytywnych relacji z uczniami, w mniejszym stopniu zwracają uwagę na tworzenie klimatu współdziałania z innymi podmiotami społeczności szkolnej. Ten wynik jest spójny z przypisywaniem niewielkiej ważności, jak również z niskim opanowaniem umiejętności doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami w zakresie działań wychowawczych w szkole. Może to świadczyć o niewielkim poczuciu współodpowiedzialności za całą społeczność szkolną i/lub o braku poczucia wpływu na placówkę jako całość.

Wśród kompetencji moralnych (tabela 8) najważniejsze dla badanych nauczycieli jest kształtowanie u uczniów postawy szacunku, uczciwości, odpowiedzialności (M=4,55). Jednocześnie deklarują oni wysoki poziom opanowania tych umiejętności (M=3,92). Można wnioskować, że nauczyciele czują się odpowiedzialni za kształtowanie postaw moralnych u wychowanków w codziennych relacjach. Mniejszą wagę przypisują namysłowi nad własnym systemem wartości oraz zasadami etycznego postępowania (M=4,29), a także ocenie moralnej zachowań w rzeczywistości szkolnej (M=4,28). Niemniej swoje kompetencje dotyczące refleksji nad etyką we własnym zachowaniu oraz umiejętność oceny moralnej sytuacji związanych ze szkołą uznają za wysokie (M=3,83; M=3,91). Nieco wyżej oceniają ważność promowania zasad etycznych w odniesieniu do całej społeczności szkolnej, choć uznają takie działania za trochę trudniejsze, a umiejętności w tym zakresie za mniej opanowane niż w przypadku innych zakresów kompetencji moralnych.

Tabela 8. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji moralnych (N=2151)

KOMPETENCJE MORALNE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu					
ważne	4,29	5,00	1,00	-1,50	1,83
trudne	2,25	2,00	1,23	0,58	-0,80
opanowane	3,91	4,00	1,00	-0,86	0,44
Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej					
ważne	4,28	5,00	0,94	-1,36	1,58
trudne	2,35	2,00	1,20	0,44	-0,85
opanowane	3,83	4,00	0,95	-0,67	0,28
Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji					
ważne	4,55	5,00	0,81	-2,07	4,50
trudne	2,42	2,00	1,25	0,40	-0,97
opanowane	3,92	4,00	0,90	-0,74	0,51
Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym					
ważne	4,35	5,00	0,92	-1,51	1,96
trudne	2,42	2,00	1,21	0,38	-0,88
opanowane	3,78	4,00	0,94	-0,60	0,18

Spośród różnych szczegółowych kompetencji informatyczno-medialnych (tabela 9) najważniejsze w opinii badanych nauczycieli są znajomość i umiejętności korzystania z narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu (np. platformy edukacyjne, komunikatory, e-podręczniki, fora dla nauczycieli) (M=4,47). Jednocześnie własne umiejętności w tym zakresie oceniają jako relatywnie dobrze opanowane (M=3,67).

Tabela 9. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji informatyczno-medialnych (N=2151)

KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie					
ważne	4,23	5,00	0,96	-1,28	1,31
trudne	2,43	2,00	1,20	0,34	-0,93
opanowane	3,68	4,00	0,99	-0,52	-0,08
Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami (zarówno zabezpieczeń technicznych, jak i przemocy, oszustw, manipulacji, fake newsów itp.)					
ważne	4,35	5,00	0,93	-1,53	2,01
trudne	2,65	3,00	1,16	0,17	-0,81
opanowane	3,41	3,00	1,01	-0,24	-0,36
Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu (np. platformy edukacyjne, komunikatory, e-podręczniki, fora dla nauczycieli)					
ważne	4,47	5,00	0,83	-1,71	2,95
trudne	2,53	2,00	1,23	0,31	-0,92
opanowane	3,67	4,00	1,01	-0,53	-0,11
Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu (w tym wykorzystanie metod, środków, narzędzi)					
ważne	4,39	5,00	0,88	-1,56	2,29
trudne	2,57	3,00	1,17	0,24	-0,85
opanowane	3,61	4,00	0,97	-0,44	-0,14
Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji					
ważne	4,27	5,00	1,02	-1,48	1,73
trudne	2,70	3,00	1,22	0,13	-0,94
opanowane	3,44	3,00	1,03	-0,34	-0,26
Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów					
ważne	4,32	5,00	0,94	-1,49	1,96
trudne	2,70	3,00	1,18	0,13	-0,86
opanowane	3,44	3,00	0,99	-0,36	-0,16

Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania					
ważne	4,33	5,00	0,90	-1,41	1,78
trudne	2,66	3,00	1,12	0,17	-0,70
opanowane	3,42	3,00	0,96	-0,29	-0,13

Na drugim miejscu pod względem ważności znajdują się umiejętności planowania i realizacji procesu kształcenia w trybie zdalnym (M=4,39), choć już nie kontroli i oceny osiągnięć uczniów (M=4,27). Wydaje się to dość zaskakujące, zważywszy na najwyższy wynik (na równi z udzielaniem wsparcia uczniom) w odniesieniu do poziomu trudności (M=2,70) oraz jeden z najniższych w odniesieniu do opanowania tej umiejętności. Nauczyciele dostrzegają również znaczenie wiedzy i umiejętności związanych z szeroko rozumianym cyberbezpieczeństwem i obroną przed zagrożeniami (M=4.35), a zarazem oceniają, iż mają je spośród wszystkich opanowane na najniższym poziomie (M=3.41). Podobnie ustosunkowali się do umiejętności twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania. Jako najłatwiejszą, najlepiej opanowaną, a jednocześnie najmniej ważną nauczyciele uznają refleksję nad znaczeniem technologii informatycznych we współczesnym świecie. Taki wybór kompetencji niewątpliwie związany jest z szerszym niż dotąd wykorzystaniem nowoczesnych technologii w związku z koniecznością kształcenia na odległość w warunkach pandemii COVID - 19. Niemniej, biorąc pod uwagę całość wyników, kompetencje informatyczno-medialne są uznawane przez badanych jednocześnie za najtrudniejsze i najmniej przez nich opanowane spośród wszystkich wyróżnionych rodzajów (zob. tabela 2).

W ostatniej części kwestionariusza postawiono badanym kilka pytań dotyczących zakresów wiedzy i umiejętności wynikających z celów bieżącej polityki oświatowej (tabela 10).

Tabela 10. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania wiedzy i umiejętności nauczycieli związanych z wymaganiami władz oświatowych - analiza rozkładów średnich (N=2151)

WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI ZWIĄZANE Z WYMAGANIAMI WŁADZ OŚWIATOWYCH					
Samoocena	Śr.	Me	Od. std.	Sk	Kurt.
Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty					
ważne	4,19	4,00	0,99	-1,19	0,89
trudne	2,53	3,00	1,19	0,26	-0,90
opanowane	3,54	4,00	1,01	-0,42	-0,24
Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny ~~w procesie ewaluacji zewnętrznej~~					
ważne	4,01	4,00	1,08	-1,05	0,52
trudne	2,63	3,00	1,13	0,16	-0,75
opanowane	3,36	3,00	1,01	-0,33	-0,18
Realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania					
ważne	4,38	5,00	0,97	-1,75	2,70
trudne	2,38	2,00	1,23	0,43	-0,93
opanowane	3,84	4,00	1,02	-0,82	0,34
Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów					
ważne	4,50	5,00	0,81	-1,76	3,03
trudne	2,61	3,00	1,19	0,20	-0,92
opanowane	3,70	4,00	0,92	-0,50	0,07
Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego					
ważne	4,05	4,00	1,06	-1,08	0,58
trudne	2,50	3,00	1,13	0,23	-0,80
opanowane	3,48	4,00	1,01	-0,45	-0,07
Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych					
ważne	4,07	4,00	1,18	-1,23	0,63
trudne	2,36	2,00	1,19	0,45	-0,80
opanowane	3,57	4,00	1,14	-0,60	-0,31

Analizując deklarowane kompetencje nauczycieli związane z wiedzą i umiejętnościami dotyczącymi wymagań określonych przez władze oświatowe, warto zwrócić uwagę na relatywnie niskie postrzeganie ważności znajomości wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny w procesie ewaluacji zewnętrznej (M=4,01), a także umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego (M=4,05) oraz umiejętności analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych (M=4,07). Można przypuszczać, że nauczyciele nie mają potrzeby odnoszenia się do jakości efektów pracy placówki bądź zwracania uwagi na wytyczne władz, pozostawiając to osobom zarządzającym. Taką hipotezę wyjaśniającą potwierdzają wyniki dotyczące kategorii, które bardziej bezpośrednio wiążą się z codzienną pracą nauczyciela. Większe znaczenie bowiem badani przypisują umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do ich indywidualnych potrzeb (M=4,50), jak również umiejętności realizacji podstaw programowych (M=4,38), które są w tej grupie relatywnie najlepiej opanowane przez badanych (M=3,84). Można zatem stwierdzić, że nauczyciele dobrze oceniają swoje kompetencje związane z realizacją podstawy programowej, rozumieją znaczenie indywidualizacji wymagań wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wydają się jednak w mniejszym stopniu doceniać rolę informacji uzyskiwanych z analizy osiągnięć uczniów oraz wyników kontroli nadzoru pedagogicznego.

Podsumowanie:

Biorąc pod uwagę uśrednione wyniki dotyczące rodzajów kompetencji oraz szczegółowych ich zakresów, można stwierdzić, że:

1. Badani uznają za ważne w pracy nauczyciela wszystkie wyróżnione w kwestionariuszu rodzaje kompetencji zawodowych, skoro średnie wyniki w 38 itemach były wyższe niż 4 w 5-stopniowej skali (w przypadku dwóch wyniki wyniosły 3,90 i 3,94), a różnice średnich ogólnych sięgały jedynie 0,3 pkt. Najwyżej oceniana jest ważność kompetencji merytoryczno-poznawczych, najniżej – diagnostyczno-badawczych.
2. Dokładniejsza analiza wskazuje, że w każdym z rodzajów kompetencji badani nauczyciele szczególnie podkreślają znaczenie wiedzy i umiejętności pragmatycznych, niezbędnych do realizacji codziennych zadań dydaktyczno-wychowawczych. I tak w przypadku:

-kompetencji merytoryczno-poznawczych jest to wiedza specjalistyczna z nauczanego przedmiotu,

-kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych: umiejętność motywowania uczniów do uczenia się, kierowania klasą i zapewnienie ładu i dyscypliny oraz efektywnego organizowania procesu kształcenia,

-kompetencji diagnostyczno-badawczych: umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów w celu poznawania ich potrzeb, możliwości i problemów oraz wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej,

-kompetencji wychowawczych: umiejętność zapobiegania i radzenia sobie z problemami i trudnościami wychowawczymi oraz w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów,

-kompetencji komunikacyjnych: umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami,

-kompetencji moralnych: umiejętność kształtowania postaw moralnych uczniów,

-kompetencji informatyczno-medialnych: umiejętność korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu.

Podobnie w odniesieniu do punktów związanych z zakresami wiedzy i umiejętności określanymi jako pożądane przez władze oświatowe zdecydowanie największą wagę badani przywiązują do umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów i dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb wychowanków.

3. Badani za relatywnie najmniej ważne uważają te aspekty kompetencji, które mają charakter bardziej interpretacyjny niż pragmatyczny, a więc wiążą się z pogłębioną refleksją nad rzeczywistością edukacyjną oraz autoewaluacją własnej pracy, a także o charakterze transgresyjnym, uwzględniające zarówno twórcze podejście do realizacji zadań, jak i oddziaływanie na szersze środowisko niż klasa szkolna. Przykładowe itemy:

- z pierwszej grupy to: rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji; namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania; ocena moralna różnych zachowań w rzeczywistości szkolnej; refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie;

-z drugiej grupy: umiejętność krytycznej analizy i wzbogacanie programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia; umiejętność tworzenia autorskich programów profilaktyczno-

wychowawczych; umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym; chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami.

4. Badani nauczyciele oceniają stopień trudności kompetencji zawodowych jako niezbyt wysoki: średnie ogólne mieszczą się w przedziale 2,36 – 2,61. Za relatywnie nieco trudniejsze uważają kompetencje związane z praktyczną realizacją zadań: dydaktyczno-organizacyjne, diagnostyczno-badawcze, wychowawcze, informatyczno-medialne. Spośród szczegółowych zakresów wiedzy i umiejętności (itemów) najwyższe średnie (powyżej 2,7) dotyczyły umiejętności:

-analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole,

-wprowadzania innowacji metodycznych, twórczego podejście do pracy,

-motywowania uczniów do uczenia się,

-zapobiegania i radzenia sobie z trudnościami wychowawczymi,

-kontroli i oceny uczniów w zdalnej edukacji,

-budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów.

Jako najłatwiejsze badani ocenili (średnia równa lub poniżej 2,4) zakresy wiedzy i umiejętności:

-wiedza specjalistyczna z nauczanego przedmiotu,

-chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł i umiejętność jej weryfikacji,

-skuteczne porozumiewanie się i budowanie pozytywnych relacji z uczniami,

-namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu,

-ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej,

-realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania,

-analizowanie wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych.

5. Uwzględniając samoocenę badanych w zakresie stopnia opanowania poszczególnych rodzajów kompetencji, można stwierdzić, że generalnie jest ona dość wysoka, ponieważ średnie wyniki przekraczają wartość 3,5 pkt., a w niektórych przypadkach (np. merytoryczno-poznawczych, komunikacyjnych, moralnych) zbliżają się do 4 pkt. (3,91 – 3,86). Jako względnie najmniej opanowane przez siebie badani wskazują kompetencje informatyczno-medialne i diagnostyczno-badawcze (3,52; 3,59).

6. Poziom trudności i ważności nie zawsze przekłada się na samoocenę opanowania danych kompetencji. Można znaleźć różne kombinacje trzech badanych aspektów (stopnia ważności, trudności, opanowania). Na przykład kompetencje merytoryczno-poznawcze badani uznają za najważniejsze, najlepiej opanowane, a jednocześnie należące do najmniej trudnych, z kolei

informatyczno-medialne czy diagnostyczno-badawcze wydają się badanym relatywnie mniej ważne, ale dość trudne i najmniej opanowane.

7. Spośród szczegółowych zakresów kompetencji jako najlepiej opanowane (średnia powyżej 3,9 pkt.) badani uznali:

-znajomość wiedzy specjalistycznej dotyczącej nauczanego przedmiotu (najwyższa średnia: 4,2),

-chęć poszerzania wiedzy z różnych źródeł i umiejętność jej weryfikacji,

-umiejętność kierowania klasą – zapewnianie ładu i dyscypliny,

-umiejętność kontroli i oceniania osiągnięć uczniów,

-umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami,

-namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu.

Z kolei najmniej opanowane umiejętności (średnia równa lub poniżej 3,5 pkt.) dotyczą:

-wprowadzania innowacji metodycznych, twórczego podejścia do pracy,

- autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenia ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji,

-rozumienia własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji,

- tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych w odniesieniu do potrzeb, zainteresowań i problemów uczniów (najniższy wynik – 3,23),

- rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji,

-szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami,

-kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji,

-budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów,

-twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania.

W wymienionych wyżej szczegółowych zakresach kompetencji trudno odnaleźć jakąś regułę wiążącą samoocenę poziomu opanowania umiejętności z oceną stopnia ich ważności czy trudności. Można jednak zauważyć, że wśród najlepiej opanowanych powtarzają się niektóre wymieniane jako szczególnie ważne, a jednocześnie łatwe, z kolei w przypadku najmniej opanowanych – umiejętności uznawane przez badanych zarówno za najmniej ważne, jak i najtrudniejsze.

II. 2. Samoocena kompetencji badanych nauczycieli a zmienne kontekstowe

Analizując różnice w samoocenie kompetencji między badanymi w zależności od wybranych zmiennych kontekstowych, uwzględniono jedynie stopień opanowania z uwagi na adresata (LSCDN) i cel niniejszego raportu, czyli ustalenie potrzeb szkoleniowych nauczycieli. Aby określić ewentualne różnice statystycznie istotne między badanymi nauczycielami w zakresie samooceny opanowania poszczególnych rodzajów kompetencji przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w odniesieniu do zmiennych:

-typ placówki

-lokalizacja placówki

-staż pracy

-stopień awansu zawodowego.

Dla zweryfikowania różnic w zakresie pełnionej funkcji (kadra kierownicza/nauczyciele) zastosowano test t dla prób niezależnych.

Średnie dotyczą sum uzyskanych wyników w zakresie wszystkich itemów w obrębie rodzaju kompetencji. Z uwagi na nierówną liczbę itemów składających się na poszczególne rodzaje kompetencji podano liczbę itemów, których wyniki składały się na sumę widniejącą w tabelach. Przedstawiono w nich zatem średnie wyniki sum wszystkich itemów w danym rodzaju kompetencji (na użytek analizy wariancji) oraz – z uwagi na nierówną liczbę itemów w poszczególnych kategoriach kompetencji - podzielono również średnie sum przez liczbę itemów, które podano w nawiasach jako „średnie przeliczone" (dla celów porównawczych), a także wartości współczynnika F w przypadku stwierdzenia statystycznej istotności różnic.

II.2.1. Typ placówki oświatowej

W tabeli 11 przedstawiono rozkład średnich wyników stopnia opanowania kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od typu placówki.

W odniesieniu do stopnia opanowania większości rodzajów kompetencji nie ma różnic statystycznie istotnych między nauczycielami z różnych typów placówek – występują jedynie w odniesieniu do kompetencji merytoryczno-poznawczych oraz informatyczno-medialnych. Warto jednak przyjrzeć się szczegółowym danym.

Tabela 11. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a typ/rodzaj placówki oświatowej – analiza średnich wyników

Kategorie kompetencji	**Typ placówki (średnie sum całkowitych i przeliczonych)**						**Współcz. F** (analiza Wariancji)
	P	**SP**	**LO**	**SB**	**POW**	**INNE**	
Merytoryczno-poznawcze (4 itemy)	15,69 (3,92)	16,36 (4,09)	16,62 (4,16)	16,33 (4,08)	15,75 (3,94)	16,60 (4,15)	4,21
Dydaktyczno-organizacyjne (6 itemow	22,04 (3,67)	22,50 (3,75)	22,78 (3,80)	22,77 (3,80)	22,15 (3,69)	22,74 (3,79)	n.i.
Diagnostyczno-badawcze (4 itemy)	14,05 (3,51)	14,37 (3,59)	14,41 (3,60)	14,22 (3,56)	14,05 (3,51)	14,58 (3,65)	n.i.
Wychowawcze (10 itemów)	35,85 (3,59)	36,51 (3,65)	35,54 (3,55)	35,61 (3,56)	36,25 (3,63)	36,50 (3,65)	n.i.
Komunikacyjne (5 itemów)	18,24 (3,65)	18,64 (3,73)	18,43 (3,67)	18,55 (3,71)	18,95 (3,79)	18,63 (3,73)	n.i.
Moralne (4 itemy)	15,11 (3,78)	15,49 (3,87)	15,41 (3,85)	15,60 (3,90)	15,05 (3,76)	15,52 (3,88)	n.i.
Informatyczno-medialne (7 itemów)	22,99 (3,28)	24,90 (3,56)	25,49 (3,64)	24,90 (3,56)	22,90 (3,27)	24,62 (3,52)	6,41

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

W przypadku **kompetencji merytoryczno-poznawczych** nauczyciele przedszkola osiągnęli niższą średnią niż badani ze szkół, natomiast nie ma statystycznie istotnej różnicy w przypadku nauczycieli przedszkola i pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych. Mogła tu mieć znaczenie specyfika pracy zarówno nauczycieli przedszkola, jak i placówek opiekuńczo-wychowawczych, którzy nie nauczają konkretnych przedmiotów szkolnych, z czym wiązała się treść dwóch itemów ujętych w tym rodzaju kompetencji („Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu" oraz „Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia").

W przypadku **kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych** analiza wariancji nie wykazała statystycznie istotnych różnic między średnimi w odniesieniu do zmiennej „typ placówki".

Jednak można zauważyć, że najniższe wyniki uzyskali pracownicy przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych, co – podobnie jak w poprzedniej kategorii kompetencji – może być uwarunkowane specyfiką ich pracy, w której jest mniej okazji do wykonywania typowych zadań związanych z nauczaniem.

W zakresie **kompetencji diagnostyczno-badawczych** analiza wariancji nie wskazuje na statystycznie istotne różnice między wynikami nauczycieli z różnych typów placówek. Co interesujące, w tym przypadku również pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz nauczyciele przedszkola osiągnęli najniższe średnie wyniki. Jest to dziwne, ponieważ właśnie od badanych z tych grup można oczekiwać najlepszego przygotowania do tego typu zadań. Można przypuszczać, że niekoniecznie wynika to z obiektywnego stanu rzeczy, a raczej – paradoksalnie – z większej świadomości znaczenia diagnozy w procesie wychowawczym. Absolwentki i absolwenci podczas 5-letnich studiów pedagogicznych mieli okazję zdobyć znacznie więcej wiedzy i umiejętności diagnostyczno-badawczych niż nauczyciele przedmiotowi po realizacji na studiach kierunkowych jedynie podstawowego bloku psychologiczno-pedagogicznego. Ci pierwsi zatem mogą mieć większą orientację co do możliwych do zastosowania metod poznawania wychowanków oraz potrzeby stosowania systematycznej diagnozy.

W odniesieniu do samooceny stopnia opanowania **kompetencji wychowawczych** analiza wariancji nie wykazała statystycznie istotnych różnic między wynikami grup, a średnie okazały się bardzo zbliżone. Relatywnie najniższą średnią uzyskali nauczyciele z liceów ogólnokształcących, co może wiązać się z największym naciskiem na efekty dydaktyczne spośród wszystkich placówek – tym samym przywiązywaniem nieco mniejszej wagi do pracy wychowawczej.

Wyniki grup badanych z różnych typów placówek w odniesieniu do **kompetencji komunikacyjnych** są dość wyrównane, jednak należy zwrócić uwagę na grupę pracowników instytucji opiekuńczo-wychowawczych, którzy najwyżej ocenili swoje umiejętności porozumiewania się. Najprawdopodobniej wynika to z ich specjalistycznego psychologiczno-pedagogicznego wykształcenia.

Kompetencje moralne, mimo że często ich praktyczny wymiar nie jest oczywisty, są uznawane przez niemal wszystkie grupy nauczycieli za najlepiej opanowane po - najwyżej ocenianych - kompetencjach merytoryczno-poznawczych (jedynie pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych wykazują minimalnie wyższą samoocenę w zakresie kompetencji komu-

nikacyjnych niż moralnych). Jednak to absolwenci studiów pedagogicznych – edukacji przedszkolnej i pracy opiekuńczo-wychowawczej – mają poczucie nieco niższego opanowania kompetencji moralnych niż nauczyciele z innych typów szkół, co być może jest efektem większej świadomości skomplikowania problemów etycznych w działalności zawodowej. Trudno bowiem uznać, że mają oni gorsze przygotowanie w tym zakresie niż absolwenci na przykład kierunków technicznych ze szkół branżowych, którzy osiągnęli najwyższą średnią.

Kompetencje informatyczno-medialne należą do nielicznych, w których różnice między średnimi zostały potwierdzone wynikami testu F jako statystycznie istotne. Istotnie niższe średnie uzyskali nauczyciele przedszkoli i placówek opiekuńczo-wychowawczych, najwyższą – nauczyciele liceów. Może to wynikać z jednej strony z charakteru zadań zawodowych, które w dwóch pierwszych grupach badanych nie wiążą się z częstym stosowaniem nowych technologii. Warto też zauważyć, że badania były prowadzone na początku roku szkolnego 2021/22, a więc w czasie trwania pandemii i związanych z nią długich okresów zdalnej bądź hybrydowej edukacji. W tym czasie jednak zarówno przedszkola, jak i placówki nieszkolne pracowały niemal przez cały czas stacjonarnie. Wydaje się, że brak konieczności przestawienia pracy na tryb zdalny jest przyczyną nieco niższych wyników w tych grupach badanych. Odwrotna zależność może dotyczyć nauczycieli liceów, które najdłużej pracowały w trybie zdalnym, a ponadto w przypadku starszej młodzieży stosowane metody edukacji on-line mogły być najbardziej efektywne (w porównaniu z młodszymi dziećmi). Ten ostatni czynnik mógł zwiększać motywację nauczycieli licealnych do opanowywania umiejętności cyfrowych, a w rezultacie wpłynąć na wzrost ich samooceny w tym zakresie.

Podsumowując tę część, można stwierdzić, że pewne różnice w wynikach średnich różnych rodzajów kompetencji w subiektywnej ocenie ich opanowania w zależności od typu placówki dotyczą przede wszystkim nauczycieli przedszkoli oraz placówek opiekuńczo-wychowawczych, co można wiązać ze specyfiką zadań zawodowych oraz charakterem studiów przygotowujących do zawodu. Można przypuszczać, że niższe wyniki w zakresie stopnia opanowania niektórych kompetencji wynikają niekoniecznie z gorszego przygotowania, ale odwrotnie – z większej świadomości złożoności i skomplikowania istoty danych kompetencji.

II.2.2. Lokalizacja placówki

Kolejną zmienną wykorzystaną w badaniach była lokalizacji placówki, w której pracuje badany. Wyróżniono zatem gminy miejskie, miejsko-wiejskie oraz wiejskie. Jak poprzednio

dane przedstawione w tabeli zostały ujęte tylko w odniesieniu do wymiaru stopnia opanowania i odnoszą się do średnich sum danej kategorii kompetencji oraz – w nawiasie –z podziałem na liczbę itemów. Podano również efekty analizy wariancji w postaci wartości współczynnika F przy różnicach statystycznie istotnych.

Tabela 12. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a lokalizacja placówki – analiza średnich wyników

Kategorie kompetencji	**Lokalizacja placówki (średnie sum i średnie przeliczone)**			**Współcz. F** (analiza wariancji)
	Gminy miejska	**Gmina wiejska**	**Gmina miejsko-wiejska**	
Merytoryczno-poznawcze (4 itemy)	16,41 (4,10)	16,18 (4,05)	16,36 (4,09)	n.i.
Dydaktyczno-organizacyjne (6 itemow)	22,68 (3,78)	22,22 (3,70)	22,84 (3,81)	3,59
Diagnostyczno-badawcze (4 itemy)	14,47 (3,62)	14,19 (3,55)	14,33 (3,58)	n.i.
Wychowawcze (10 itemów)	36,48 (3,65)	35,92 (3,59)	36,75 (3,68)	n.i.
Komunikacyjne (5 itemów)	18,71 (3,74)	18,42 (3,68)	18,49 (3,70)	n.i.
Moralne (4 itemy)	15,63 (3,91)	15,19 (3,78)	15,58 (3,90)	4,51
Informatyczno-medialne (7 itemów)	24,69 (3,53)	24,64 (3,52)	24,68 (3,53)	n.i.

Biorąc pod uwagę charakter gminy, w której jest zlokalizowana placówka, można stwierdzić minimalne różnice i wiele podobieństw. Badani z każdej grupy prezentują taką samą strukturę kompetencji pod względem opanowania: najwyższe średnie w każdej grupie dotyczą kompetencji merytoryczno-poznawczych, moralnych i dydaktyczno-organizacyjnych, poprzez komunikacyjne, wychowawcze, diagnostyczno-badawcze – po najniżej notowane informatyczno-medialne.

Różnice są minimalne - tylko w przypadku kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych i moralnych osiągnęły one statystyczną istotność na poziomie całej zmiennej – na niekorzyść nauczycieli z gmin wiejskich oraz w zakresie kompetencji diagnostyczno-badawczych tylko w stosunku do nauczycieli z gmin miejskich. Rzeczywiście nauczyciele pracujący na wsi wykazują

we wszystkich rodzajach kompetencji nieco niższe średnie, choć w przypadku informatyczno-medialnych czy merytoryczno-poznawczych są one minimalne. Wyniki nauczycieli z pozostałych grup są bardzo podobne, choć nauczyciele ze szkół miejskich uzyskali średnie wyższe niż inni w zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych, diagnostyczno-badawczych, komunikacyjnych i moralnych, natomiast nauczyciele ze szkół miejsko-wiejskich – w zakresie kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych i wychowawczych. Trzeba jednak pamiętać, że stopień opanowania nauczyciele określali bardzo subiektywnie – nie wiadomo więc, czy niższe wyniki średnie odzwierciedlają obiektywnie niższy poziom kompetencji nauczycieli wiejskich, czy też jest on uwarunkowany innymi czynnikami.

II.2.3. Staż pracy

Następną zmienną uwzględnioną w badaniach jako potencjalnie różnicującą wyniki nauczycieli jest staż pracy. W ramach tej zmiennej wyróżniono przedziały stażu zawodowego w roli nauczyciela: poniżej 5 lat, 6-10 lat, 11-15 lat, 16-20 lat i powyżej 20 lat. Jak pokażą wyniki zamieszczone w tabeli, we wszystkich kategoriach kompetencji różnice średnich okazały się statystycznie istotne.

Tabela 13. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a staż pracy – analiza średnich wyników

Kategorie kompetencji	**Staż pracy (średnie sum)**					**Współcz. F** (analiza wariancji)
	poniżej 5 lat	**6-10 lat**	**11-15 lat**	**16-20 lat**	**powyżej 20 lat**	
Merytoryczno-poznawcze (4 itemy)	15,43 (3,86)	15,61 (3,90)	16,10 (4,03)	16,04 (4,01)	16,74 (4,19)	18,86
Dydaktyczno-organizacyjne (6 itemow)	20,87 (3,48)	21,49 (3,58)	22,07 (3,68)	22,40 (3,73)	23,13 (3,86)	18,37
Diagnostyczno-badawcze (4 itemy)	13,00 (3,25)	13,62 (3,41)	14,32 (3,58)	14,36 (3,59)	14,73 (3,68)	17,44
Wychowawcze (10 itemów)	32,61 (3,26)	34,13 (3,41)	36,04 (3,60)	36,03 (3,60)	37,45 (3,75)	25,31
Komunikacyjne (5 itemów)	17,37 (3,47)	17,69 (3,54)	18,37 (3,67)	18,45 (3,69)	19,04 (3,81)	12,61

Moralne (4 itemy)	14,38 (3,60)	14,82 (3,71)	15,29 (3,82)	15,23 (3,81)	15,85 (3,96)	12,55
Informatyczno-medialne (7 itemów)	23,20 (3,31)	24,44 (3,49)	24,76 (3,54)	25,18 (3,60)	24,83 (3,55)	4,70

Analiza wyników w tabeli 13 wyraźnie wskazuje, że staż pracy w placówce jest znaczącą zmienną różnicującą grupę badanych. Warto jednak przyjrzeć się dokładniej, jak doświadczenie w zawodzie wpływa na samoocenę opanowania danych rodzajów kompetencji.

- KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE

Wyniki wskazują na stopniowy wzrost poczucia opanowania umiejętności mieszczących się w zakresie tej kategorii kompetencji, przy czym w zasadzie nie ma różnicy między sąsiadującymi kategoriami 11-15 i 16-20 lat, a bardzo niewielka występuje w przypadku sąsiadujących pierwszych dwóch kategorii stażowych. Nieco wyraźniejszy przyrost tych kompetencji widoczny jest u nauczycieli o najdłuższym stażu, jednak różnica w średnich przeliczonych między skrajnymi wynikami wynosi jedynie 0,33 pkt.

- KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE

W zakresie umiejętności związanych z organizowaniem procesu nauczania można zauważyć w poszczególnych kategoriach stażu wyraźny stopniowy wzrost poczucia opanowania tych kompetencji, przy czym większe różnice widoczne są w początkowych okresach pracy (między kategoriami „poniżej 5 lat" i „od 6 do 10 lat" oraz kolejną „11-15 lat") niż w okresie większego doświadczenia (różnica między kategorią „11-15 lat" i „16-20 lat" jest najmniejsza), a największy przyrost widoczny jest po osiągnięciu 20 lat stażu pracy.

- KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE

W przypadku kompetencji diagnostyczno-badawczych występuje druga co do wielkości różnica (w odniesieniu do średnich przeliczonych) między nauczycielami o najdłuższym i najkrótszym stażu, jednak przyrost kompetencji, choć narasta liniowo, to nierównomiernie. Skokowe wzrosty średnich wyników widoczne są w grupie nauczycieli o stażu „poniżej 5 lat" oraz „od 6 do 10 lat". Tylko minimalnie wyższy wynik uzyskują nauczyciele w okresie stażowym od 16 do 20 lat i wyraźniejszy – najdłużej pracujący (jednak różnica jest mniejsza niż w początkowym okresie).

- KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE

Ta kategoria obejmowała najwięcej (10) itemów w kwestionariuszu, stąd bezwzględne liczby sumy średnich z itemów są najwyższe, ale wyniki przeliczone pozwalają porównywać je z innymi kategoriami kompetencji. Podobnie jak w poprzednich kategoriach analiza wariancji ukazała istotność różnic między średnimi w zależności od stażu zawodowego, przy czym wzrost lub spadek średnich nie zawsze ma formę liniową. Po skokowym przyroście umiejętności wychowawczych w grupach początkowych następuje pewna stagnacja między 11 a 20 rokiem pracy, aby osiągnąć wyraźnie najwyższy poziom u nauczycieli o najdłuższym stażu. Warto zauważyć, że w przypadku kompetencji wychowawczych odnotowano największy przyrost w samoocenie ich opanowania (także w odniesieniu do średnich przeliczonych): różnica między nauczycielami o najkrótszym i najdłuższym stażu przewyższa różnice we wszystkich pozostałych kategoriach kompetencji. Może to świadczyć o stopniu złożoności tych umiejętności, a także o niewystarczającym przygotowaniu podstawowym, uzyskiwanym na studiach w zakresie tych aspektów pracy nauczyciela i największej roli „uczenia się w działaniu".

- KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE

Samoocena kompetencji komunikacyjnych rośnie u nauczycieli wraz ze stażem pracy, choć podobnie jak w innych przypadkach – niezbyt równomiernie. Niewielkie wzrosty widać w sąsiadujących ze sobą grupach nauczycieli o krótszym stażu (poniżej 5 lat i do 10 lat) oraz o średnim stażu (do 15 i do 20 lat). Widoczniejsze różnice występują zatem między nauczycielami pracującymi od 6 do 10 lat oraz między pracującymi do 20 lat i powyżej 20 lat. Stosunkowo niewielkie różnice między grupami nauczycieli być może wynikają z traktowania umiejętności komunikacyjnych bardziej jako cech osobowych niż konkretnych umiejętności zawodowych.

- KOMPETENCJE MORALNE

Również w przypadku kompetencji moralnych samoocena ich opanowania wykazuje liniowy wzrost (z wyjątkiem nauczycieli w grupach 11-15 i 16-20 lat, reprezentujących niemal identyczny poziom). Najbardziej widoczna różnica dotyczy nauczycieli pracujących najdłużej w porównaniu z grupą o nieco niższym stażu. Można przypuszczać, że kompetencje moralne, podobnie jak komunikacyjne, częściowo wiązane są bardziej z cechami osobowościowymi czy doświadczeniem życiowym (co jest widoczne w przypadku nauczycieli najstarszych) niż z wyuczalnymi umiejętnościami. Z drugiej strony dość wyraźny wzrost poczucia kompetencji w pierwszych okresach pracy wskazuje na zetknięcie się z różnymi sytuacjami i przepracowanie aspektów etycznych w kontekście edukacyjnym.

- KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE

Jest to jedyna kategoria kompetencji, których stopień opanowania nie jest najwyższy w grupie nauczycieli o najdłuższym stażu, ale wśród pracujących od 16 do 20 lat. Jest to też kategoria, w której zauważalny jest najniższy wzrost ich opanowania (najmniejsza różnica między skrajnymi wynikami). Średnie wyniki uzyskane w różnych grupach przeczą też stereotypowi o najmłodszym pokoleniu jako „tubylcach w świecie cyfrowym". Nauczyciele najkrócej pracujący bowiem wykazują najniższy poziom opanowania kompetencji informatyczno-medialnych, a dopiero w kolejnej grupie stażowej następuje skokowy przyrost samooceny w tym zakresie, który w kolejnych grupach minimalnie wzrasta, aby obniżyć się nieco u nauczycieli pracujących powyżej 20 lat. Można przypuszczać, że ogólna znajomość nowych technologii w najmłodszej grupie nie jest wystarczająca do efektywnego stosowania ich w kontekście edukacyjnym. Nie pomoże opanowanie narzędzi informatycznych, jeśli nie ma się wystarczających ogólnych kompetencji do właściwego organizowania procesu nauczania i wychowania. Z kolei nauczyciele o najwyższej samoocenie w tym zakresie, pracujący od 16 do 20 lat, są na tyle młodzi, że z Internetem mieli kontakt od lat dzieciństwa i wczesnej młodości, a jednocześnie mają duże doświadczenie zawodowe, co pomaga im najskuteczniej korzystać z nowych technologii w pracy dydaktycznej.

W podsumowaniu tego aspektu analizy można dojść do kilku wniosków:

- W zdecydowanej większość wypadków staż pracy ma związek z samooceną stopnia opanowania różnych rodzajów kompetencji, a wzrost kompetencji ma – z wyjątkiem kompetencji informatyczno-medialnych – charakter liniowy, choć nie zawsze równomierny.
- W przypadku większości kategorii kompetencji widać wyraźne podobieństwo między nauczycielami o średnim stażu: pracującymi 11-15 i 16-20 lat, zatem można ich traktować jako jednolitą grupę. W przypadku niektórych rodzajów kompetencji takie podobieństwo wykazują nauczyciele z dwóch pierwszych grup, jednak w innych zauważalna jest skokowa różnica, świadcząca o znaczeniu pierwszych lat pracy dla rozwoju zawodowego nauczycieli. W zdecydowanej większości przypadków nauczyciele o największym doświadczeniu (powyżej 20 lat pracy) wyróżniają się *in plus* spośród innych grup.
- Poza kompetencjami informatyczno-medialnymi różnice między nauczycielami o najkrótszym i najdłuższym stażu są największe, szczególnie w zakresie kompetencji wy-

chowawczych, diagnostyczno-badawczych i dydaktyczno-organizacyjnych. Wyżej wymienione rodzaje kompetencji są najsilniej związane z codziennymi zadaniami nauczycieli, wymagającymi zarówno doświadczenia, jak i podnoszenia kwalifikacji w toku rozwoju zawodowego. Nasuwa się refleksja, iż czas pracy jest istotnie związany z profesjonalizmem nauczycieli, ale również, że nauczyciele w początkowym okresie zatrudnienia powinni być bardzo wspierani w codziennej pracy. Takimi osobami mogą być nauczyciele mentorzy, a także psycholodzy i pedagodzy, których wsparcie w przypadku wielu problemów, z którymi stykają się młodzi nauczyciele, mogłoby być najbardziej korzystne z uwagi na ich specjalistyczne wykształcenie.

II.2.4. Stopnie awansu zawodowego

Kolejna zmienna kontekstowa uwzględniona w badaniach to stopień awansu zawodowego: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany. W tabelach nie uwzględniono wyników badanych, których nie dotyczy system awansu zawodowego, zwłaszcza że było to jedynie 20 osób.

Podobnie jak staż pracy stopień awansu zawodowego różnicuje w sposób statystycznie istotny grupy badanych (tabela 14). W przypadku niemal wszystkich kategorii kompetencji samoocena nauczycieli w zakresie ich opanowania rośnie liniowo wraz z kolejnym stopniem awansu zawodowego. Jedynie w przypadku kompetencji moralnych nauczyciele stażyści i kontraktowi uzyskują niemal identyczne wyniki – różnice są widoczne dopiero w kolejnych grupach (nauczycieli mianowanych i dyplomowanych). Nie zawsze jednak przyrost kompetencji jest równomierny, choć i taki zdarza się w przypadku kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych i komunikacyjnych. W przypadku kompetencji merytoryczno-poznawczych nieco wyraźniejszy jest postęp w przypadku nauczycieli kontraktowych wobec stażystów oraz między nauczycielami dyplomowanymi i mianowanymi niż w przypadku nauczycieli kontraktowych i mianowanych. Zdarza się jednak sytuacja odwrotna - w odniesieniu do kompetencji diagnostyczno-badawczych - kiedy to najwyraźniejsza różnica występuje między grupą nauczycieli kontraktowych i mianowanych. Z kolei w zakresie kompetencji wychowawczych największe wzrosty notuje się w grupach o niższym stopniu awansu, natomiast nieco mniejszy wśród nauczycieli dyplomowanych wobec mianowanych. Ostatni wariant dotyczy kompetencji infor-

matyczno-medialnych, kiedy to najwyraźniejszy wzrost kompetencji występuje między stażystami oraz nauczycielami reprezentującymi kolejne stopnie awansu (różnice między nimi są niższe).

Tabela 14. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a stopień awansu zawodowego – analiza średnich wyników (N=2131)

Kategorie kompetencji	**Stopnie awansu zawodowego (średnie sum)**				**Współcz. F (analiza wariancji)**
	stażysta	**kontrak-towy**	**mianowany**	**dyplowany**	
Merytoryczno-poznawcze (4 itemy)	15,11 (3,78)	15,67 (3,92)	16,06 (4,02)	16,6 (4,15)	13,43
Dydaktyczno-organizacyjne (6 itemow)	20,32 (3,39)	21,29 (3,55)	22,01 (3,69)	23,05 (3,84)	17,71
Diagnostyczno-badawcze (4 itemy)	12,79 (3,20)	13,41 (3,35)	14,21 (3,55)	14,68 (3,67)	15,64
Wychowawcze (10 itemów)	31,73 (3,17)	33,86 (3,39)	35,85 (3,59)	37,22 (3,72)	20,68
Komunikacyjne (5 itemów)	17,04 (3,41)	17,81 (3,56)	18,36 (3,67)	18,89 (3,78)	8,80
Moralne (4 itemy)	14,71 (3,68)	14,69 (3,67)	15,24 (3,81)	15,74 (3,94)	9,64
Informatyczno-medialne (7 itemów)	22,80 (3,26)	23,84 (3,41)	24,41 (3,49)	25,06 (3,58)	5,97

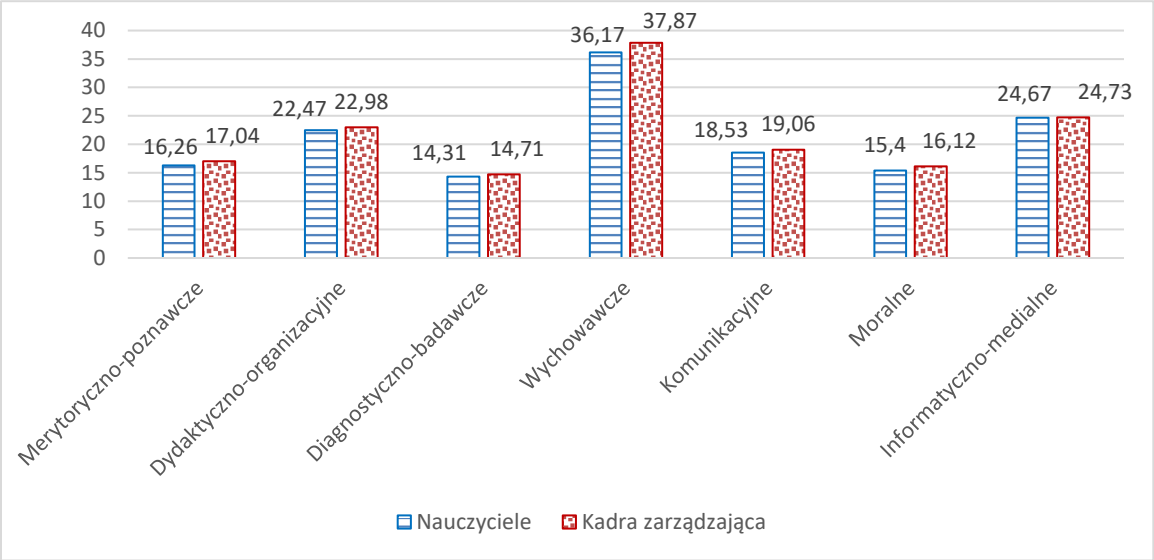
Warto również zauważyć, że największe różnice między skrajnymi wynikami, czyli nauczycieli dyplomowanych i stażystów, dotyczą kompetencji wychowawczych, diagnostyczno-badawczych oraz dydaktyczno-organizacyjnych, a więc tych, które bezpośrednio wpływają na powodzenie w zakresie realizacji codziennych zadań nauczyciela. Można je także uznać za najbardziej specyficzne dla zawodu nauczyciela, w odróżnieniu od merytoryczno-poznawczych, komunikacyjnych, moralnych czy informatyczno-medialnych, które mają bardziej uniwersalny charakter. Podobne prawidłowości można było zaobserwować w odniesieniu do stażu pracy (co zresztą często się pokrywa, gdyż zdobycie kolejnych szczebli awansu wymaga określonego minimum stażu).

Wyniki potwierdzają, że duże znaczenie dla rozwoju kompetencji zawodowych nauczycieli ma doświadczenie oraz możliwość doskonalenia zawodowego w trakcie codziennej aktywności. Warto podkreślić, że awans zawodowy wiąże się ze zwiększoną intensywnością

pracy na rzecz indywidualnego rozwoju, co pociąga za sobą analizę i refleksję nad podejmowanymi działaniami i naturalnie skłania do uzupełniania wiedzy i nabywania nowych umiejętności bądź doskonalenia posiadanych.

II.2.5. Pełniona funkcja

Ostatnią zmienną kontekstową uwzględnioną w raporcie jest pełniona funkcja, czyli podział badanych na kadrę kierowniczą i „zwykłych" nauczycieli. Uwzględniono również, jak poprzednio, jedynie stopień opanowania danego rodzaju kompetencji. Do obliczeń różnic międzygrupowych zastosowano test t dla prób niezależnych, przy czym warto pamiętać o nierównowadze liczebności obu grup. Kategorię kadry zarządzającej reprezentuje 126 badanych, a pozostałych nauczycieli – 2025 osób.



Wykres 9. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a pełniona funkcja – analiza średnich wyników

Na wykresie 9 zaprezentowano średnie sumaryczne dla obu kategorii badanych. We wszystkich kategoriach kompetencji reprezentanci kadry zarządzającej uzyskali wyższe średnie wyniki, jednak różnice statystycznie istotne (na poziomie ufności niższym niż 0,05) dotyczą jedynie kompetencji merytoryczno-poznawczych (t=3,20), wychowawczych (t=2,43) oraz moralnych (t=2,37).

Wyższą samoocenę badanych pełniących funkcje kierownicze można wyjaśnić na dwa niewykluczające się sposoby:

-stanowiska kierownicze w placówkach oświatowych zwykle sprawują nauczyciele już doświadczeni, którzy osiągnęli odpowiedni stopień awansu zawodowego, mający pewne osiągnięcia, co wymagało intensywnego rozwoju zawodowego; ich kompetencje zatem mogą być obiektywnie wyższe od pozostałych nauczycieli, wśród których znajduje się wielu znacznie młodszych, znajdujących się w początkowym okresie kariery zawodowej;
-zarówno ubieganie się o stanowisko (stawanie w konkursie), jak i sprawowanie funkcji kierowniczej wymaga odpowiedniego poziomu pewności siebie, którą daje wysoka i adekwatna samoocena własnego profesjonalizmu.

II.2.6. Podsumowanie

1. Samoocena stopnia opanowania różnych rodzajów kompetencji różni się w zależności od wybranych zmiennych kontekstowych, przy czym największe znaczenie ma staż pracy i stopień awansu zawodowego, mniejsze pełniona funkcja, a najmniejsze – typ i lokalizacja placówki.
2. Najbardziej konsekwentnie (liniowo) narastają różnice stopnia opanowania wszystkich rodzajów kompetencji w zależności od stopnia awansu zawodowego. Wyraźnie widać, że nie tylko narastające ze stażem doświadczenie, ale przede wszystkim doskonalenie zawodowe konieczne do uzyskania kolejnych stopni awansu sprzyja poczuciu kompetencji we wszystkich zakresach pracy badanych. Można przypuszczać, że jest ono odzwierciedleniem rzeczywistego wzrostu wiedzy i umiejętności.
3. Staż pracy to zmienna, która również różnicuje wyniki badanych we wszystkich rodzajach kompetencji, jednak nie zawsze w sposób tak ewidentny jak w przypadku awansu zawodowego. Najczęściej zdarzało się, że nauczyciele o najdłuższym stażu (ponad 20 lat) uzyskiwali najwyższe wyniki, ale w przypadku kompetencji informatyczno-medialnych grupą najbardziej przekonaną o swoich umiejętnościach byli nauczyciele pracujący od 16 do 20 lat. Nie zawsze też przyrost poczucia opanowania kompetencji był liniowy – w przypadku większości rodzajów kompetencji jedynie minimalne różnice występowały między nauczycielami o średnim stażu (11-15 lat i 16-20 lat), którzy wydają się najbardziej podobni pod względem samooceny umiejętności. To potwierdza hipotezę, że nie tylko staż pracy ma znaczenie, ale również intensywność dokształcania się, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli pracujących w granicach 10-20 lat.

4. Pełniona funkcja różnicowała w sposób statystycznie istotny wyniki nauczycieli w obrębie trzech rodzajów kompetencji: merytoryczno-poznawczych, wychowawczych i moralnych na korzyść kadry zarządzającej. Są to kompetencje związane z większą samoświadomością i umiejętnościami analizowania rzeczywistości edukacyjnej (poznawcze, moralne), a także z działaniami bardziej złożonymi i nieprzewidywalnymi niż zadania związane z realizacją wyraźniej określonych zadań związaną z nauczaniem, posługiwaniem się nowymi technologiami czy prowadzeniem diagnozy. Ponadto badani pełniący funkcje kierownicze we wszystkich rodzajach kompetencji uzyskiwali wyższe wyniki niż pozostali, co świadczy o ich wyższej samoocenie, która – jak można przypuszczać – jest efektem rzeczywistych osiągnięć.

5. Typ placówki różnicował istotnie badanych tylko w zakresie samooceny stopnia opanowania kompetencji merytoryczno-poznawczych i informatyczno-medialnych na niekorzyść pracowników przedszkoli i placówek opiekuńczo wychowawczych. W odniesieniu do innych rodzajów kompetencji wyniki tych dwóch grup również nieco się różniły, co można wiązać ze specyfiką ich pracy, odmiennej niż typowa praca nauczyciela w szkole, a także z rodzajem wykształcenia.

6. Lokalizacja placówki w niewielkim zakresie na poziomie statystycznie istotnym różnicowała wyniki badanych – jedynie w odniesieniu do kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych i moralnych na niekorzyść nauczycieli z gmin wiejskich. W pozostałych rodzajach kompetencji (poza informatyczno-medialnymi, w odniesieniu do których wyniki były bardzo podobne we wszystkich grupach) również badani z gmin wiejskich uzyskiwali nieco niższe wyniki. Można jednak się zastanawiać, czy jest to efekt rzeczywiście niższego poziomu kompetencji, czy też innych czynników związanych ze specyfiką niewielkich placówek wiejskich.

CZĘŚĆ III.

DEKLAROWANE POTRZEBY SZKOLENIOWE BADANYCH NAUCZYCIELI

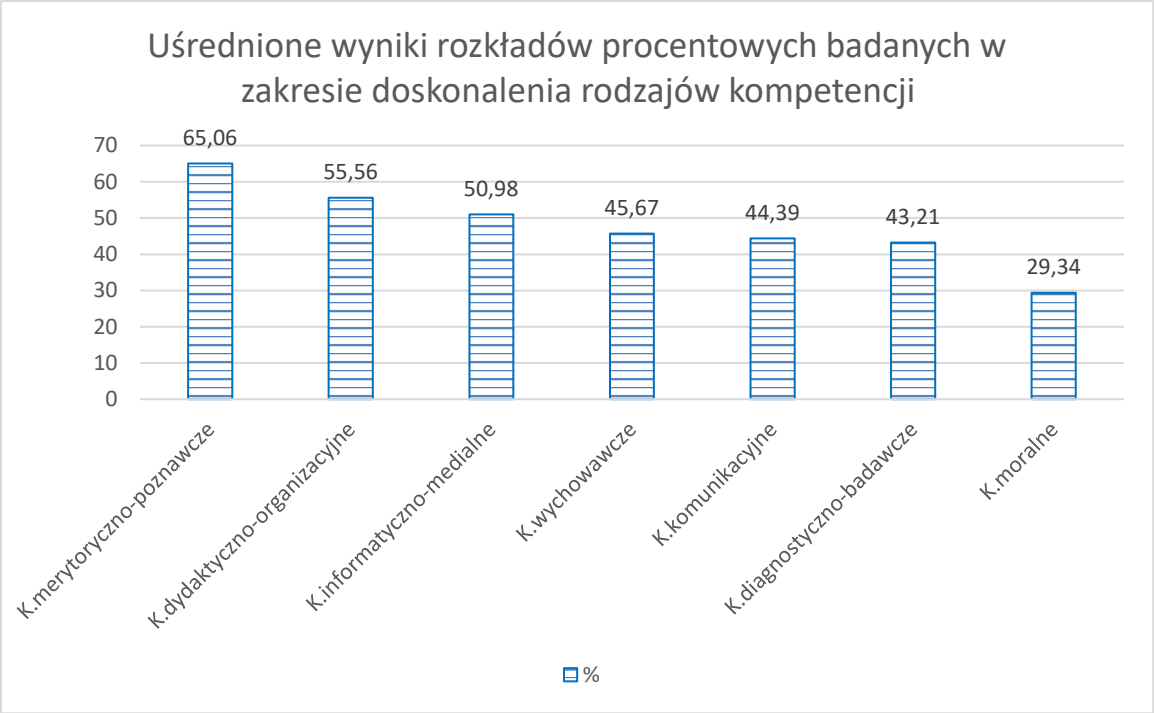
Najważniejszym celem badań z perspektywy Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli była diagnoza potrzeb szkoleniowych badanych. W tej części zostaną przedstawione wyniki dotyczące deklaracji uczestników badań co do chęci rozwijania kompetencji w danym zakresie. Wyniki zostaną przedstawione z uwzględnieniem zmiennych kontekstowych różnicujących potrzeby badanych, czyli typu i lokalizacji placówki, stażu pracy, awansu zawodowego, pełnionej funkcji. W drugiej części – jako uzupełnienie - zaprezentowano efekty analizy odpowiedzi na pytanie otwarte o dodatkowe tematy szkoleń, nieuwzględnione w kwestionariuszu głównym.

Warto przypomnieć, że w kwestionariuszu przy każdym szczegółowym zakresie kompetencji – obok oceny stopnia jego ważności, trudności i opanowania – badani mieli zaznaczyć, czy chcieliby w przyszłości uczestniczyć w szkoleniu z danego obszaru, czy nie są nim zainteresowani.

III.1. Potrzeby szkoleniowe badanych a zmienne kontekstowe

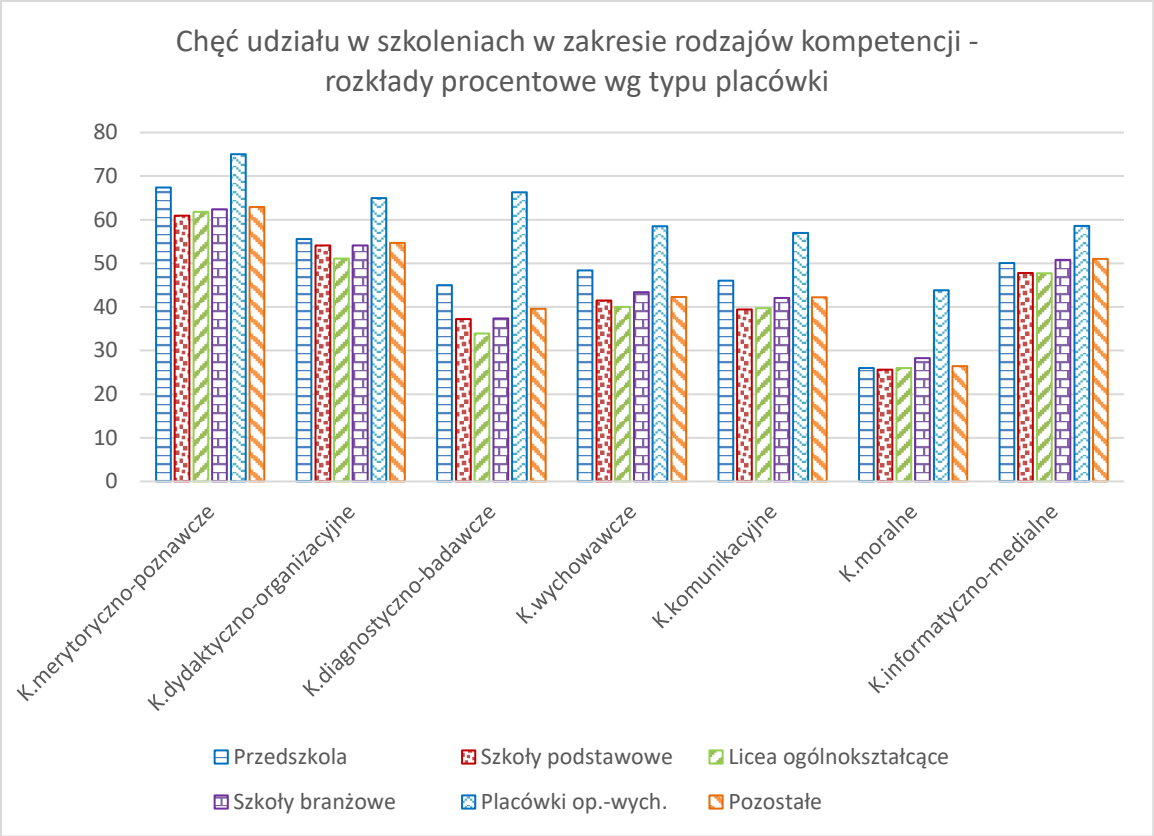
III.1.1. Typ placówki a potrzeby szkoleniowe badanych

Na wykresie 10 przedstawiono ranking uśrednionych rozkładów procentowych deklaracji gotowości do udziału w szkoleniach osób badanych w zakresie różnych rodzajów kompetencji (wyniki ogólne), a na wykresie 11 orientacyjne uśrednione wyniki badanych z różnego typu placówek. W tabelach 15-21 zaprezentowano i omówiono dane dotyczące poszczególnych zakresów wiedzy i umiejętności w ramach danego rodzaju kompetencji.



Wykres 10. Ranking uśrednionych rozkładów procentowych nauczycieli wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

Biorąc pod uwagę ogół badanych, wyraźnie widać zróżnicowanie zainteresowania szkoleniami w zakresie poszczególnych rodzajów kompetencji, zważywszy że różnica między skrajnymi rodzajami kompetencji wynosi ponad 35 punktów procentowych. Najwięcej chętnych wybrało różne aspekty rozwijania kompetencji merytoryczno-poznawczych, mimo iż badani uznawali je za najlepiej opanowane przez siebie i traktowali jako jedne z najłatwiejszych. Prawdopodobnie przeważyło tu przekonanie o ich ważności, skoro właśnie ten rodzaj kompetencji osiągnął najwyższą średnią w tej kategorii. Z kolei najrzadziej wybieraną grupą były kompetencje moralne, które - co ciekawe - wcale nie były oceniane ani jako najmniej ważne, ani jako najłatwiejsze (zob. Tabela 2). Być może decydujący był charakter tych kompetencji, które mogły się jawić badanym jako mało konkretne i niezwiązane bezpośrednio z wykonywanymi na co dzień zadaniami.



Wykres 11. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli z różnych typów placówek wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

Dane na wykresie wyraźnie wskazują, że pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych najliczniej deklarują chęć uczestniczenia w szkoleniach w zakresie wszystkich rodzajów kompetencji. Jest to grupa najmniejsza, licząca jedynie 20 osób, więc mało reprezentatywna, niemniej ich zainteresowanie jest bardzo duże. Z kolei najmniej zainteresowani szkoleniami spośród wszystkich typów placówek wydają się nauczyciele liceów ogólnokształcących. Dokładne wyniki zostaną zaprezentowane w tabelach 15-21.

W odniesieniu do kompetencji merytoryczno-poznawczych największą chęć doskonalenia się odczuwają pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych – aż ¾ z nich chciałoby uczestniczyć w szkoleniach, zwłaszcza poświęconych umiejętności analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole (90%!), w najmniejszym odsetku (ale obejmującym aż 2/3 badanych) – analizie i wzbogacaniu treści programowych. Nauczyciele przedszkoli to kolejna grupa najbardziej zainteresowana szkoleniami, zwłaszcza rozwijaniem uniwersalnych umiejętności poznawczych, dotyczących poszukiwania i weryfikacji źródeł wiedzy oraz analizowania sytuacji i problemów w rzeczywistości edukacyjnej. W obu przypadkach oznacza to zainteresowanie

195 osób, a więc licznych grup. Warto zauważyć, że wyniki te są zgodne z deklarowanym poziomem opanowania danego rodzaju kompetencji (tabela 11) – badani z tych grup deklarowali najniższy stopień w porównaniu z pozostałymi.

Tabela 15. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE MERYTORYCZNO POZNAWCZE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu**	67,41%	62,92%	66,67%	69,28%	75,00%	68,89%	68,36
2	**Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia**	57,78%	55,13%	55,56%	59,04%	65,00%	57,22%	58,29
3	**Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji**	72,22%	58,95%	63,89%	61,45%	70,00%	59,44%	64,33
4	**Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole**	72,22%	66,52%	61,11%	59,64%	90,00%	66,11%	69,27
	Średnie %	67,41	60,88	61,81	62,35	75,00	62,92	**65,06**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Nauczyciele z pozostałych typów szkół wykazują spore zainteresowanie, skoro około 60% z nich chciałoby poszerzać swoje kompetencje merytoryczno-poznawcze. Relatywnie najniższy odsetek reprezentują nauczyciele ze szkół podstawowych, ale biorąc pod uwagę ich liczbę, jest to grupa bardzo liczna – ok. 800 osób. W odróżnieniu od pozostałych grup nauczycieli szkolnych, którzy najchętniej poszerzaliby swoją wiedzę specjalistyczną, nauczyciele ze szkół podstawowych najbardziej zainteresowani są umiejętnościami analizowania różnych sytuacji i problemów, najmniej – podobnie jak inni – dokonywaniem krytycznej analizy i wzbogacania treści programowych. Badani ze szkół ponadpodstawowych skoncentrowani są przede wszystkim na kompetencjach ściśle merytorycznych – wiedzy przedmiotowej i zdoby-

waniu jej z różnych źródeł. Trzeba podkreślić, że nauczyciele ci również są dość licznie reprezentowani, zatem nawet jeśli niecałe 60% z nich jest zainteresowanych szkoleniami w jakimś szczegółowym zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych, to i tak stanowią oni grupy ponad 90-osobowe.

Spośród szczegółowych zakresów wiedzy i umiejętności najwyższy średni odsetek wśród wszystkich badanych dotyczy umiejętności analizowania różnorodnych zjawisk i problemów w szkole oraz poszerzania wiedzy przedmiotowej. Jednak kategoria najmniej licznie reprezentowana różni się od najbardziej popularnej jedynie o ok.10%, zatem szkolenia rozwijające ten rodzaj kompetencji wydają się bardzo potrzebne. Potwierdza to również traktowanie przez badanych kompetencji merytoryczno-poznawczych jako najważniejszych spośród wszystkich rodzajów. Ich ważność zatem przesądza o potrzebie szkoleń w tym obszarze, mimo deklaracji nauczycieli, że są one przez nich w największym stopniu opanowane – w porównaniu z innymi kategoriami wyróżnionych kompetencji (zob. tabela 2).

Tabela 16. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW. N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Efektywne organizowanie procesu kształcenia...**	73,70%	65,92%	63,89%	68,07%	85,00%	67,22%	67,3
2	**Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy**	79,26%	71,39%	68,89%	70,48%	85,00%	70,00%	68,71
3	**Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji**	55,56%	48,76%	40,56%	50,00%	60,00%	47,78%	48,68
4	**Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się**	55,19%	64,34%	65,00%	60,84%	55,00%	69,44%	55,06
5	**Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów**	35,56%	38,88%	37,78%	40,36%	55,00%	38,89%	40.43
6	**Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami**	34,81%	27,49%	30,56%	34,94%	50,00%	35,00%	35,47
	Średnie %	55,61	52,80	51,11	54,12	65,00	54,72	**55,56**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Kompetencje dydaktyczno-organizacyjne postrzegane były przez nauczycieli pod względem ważności na drugim miejscu (po merytoryczno-poznawczych), pod względem stopnia trudności na trzecim (po informatyczno-medialnych i wychowawczych), a stopnia opanowania – na czwartym (w większym stopniu opanowane były merytoryczne, komunikacyjne i moralne) (zob. tabela 2). Można przypuszczać zatem, że wysokie zainteresowanie szkoleniami z tego zakresu wynikają przede wszystkim z przypisywanego im przez badanych znaczenia w pracy nauczyciela. Jednak występują duże różnice między poszczególnymi zakresami wiedzy i umiejętności. Biorąc pod uwagę średnie, maksymalna, między wprowadzaniem innowacji metodycznych a chęcią dzielenia się swoim dorobkiem z innymi nauczycielami, sięga 33 punktów procentowych.

Istnieją znaczące różnice również między badanymi z różnych typów placówek. Podobnie jak w przypadku kompetencji merytoryczno-poznawczych – największy odsetek zainteresowanych to pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych, najmniejszy – nauczyciele liceów ogólnokształcących. W obrębie poszczególnych grup badanych występuje wiele podobieństw – zwykle na dwóch pierwszych miejscach pod względem chęci uczestnictwa w szkoleniach znajduje się wprowadzanie innowacji metodycznych oraz efektywne organizowanie procesu kształcenia, a na ostatnim dzielenie się swoim dorobkiem. Co ciekawe, w ocenie ważności innowacyjność w nauczaniu uplasowała się dopiero na czwartym miejscu, ale te umiejętności wydawały się badanym raczej trudne (po motywowaniu uczniów) i najmniej opanowane, co może w największym stopniu tłumaczyć chęć dokształcania. Z kolei efektywne organizowanie procesu kształcenia zajmowało trzecie miejsce w każdym z tych wymiarów, więc tak duże zainteresowanie w tym obszarze wydaje się zaskakujące. Dość konsekwentne natomiast jest najniższe zainteresowanie dzielenia się dorobkiem, bo umiejętności z tego zakresu nauczyciela postrzegają jako najmniej ważne, łatwe, choć najmniej opanowane. Jak widać ten ostatni czynnik nie jest wystarczający do chęci zwiększenia kompetencji w tym zakresie.

Zdarzają się również pewne różnice w rozkładzie zainteresowania szkoleniami w różnych grupach. Na przykład badani z placówek opiekuńczych i przedszkolnych choć w wielu kategoriach bardziej są zainteresowani doskonaleniem niż inni, to w przypadku motywowania uczniów do nauki ustępują nauczycielom pracującym w szkołach czy – w odniesieniu do nauczycieli przedszkoli – także rozwijaniem umiejętności kontroli i oceny osiągnięć uczniów, co wydaje się zrozumiałe, biorąc pod uwagę specyfikę placówki. Z kolei nauczyciele liceów, choć

w pozostałych kategoriach osiągają najniższe wyniki – najbardziej ze wszystkich zainteresowani są właśnie motywowaniem uczniów do uczenia się, co może się wiązać z największą presją na wyniki kształcenia w tym typie szkoły, dającej „przepustkę" na studia wyższe. Prawdopodobnie też obserwują u młodzieży niechęć do nauki i szkoły, która może być uwarunkowana wieloma czynnikami, zarówno zależnymi, jak i niezależnymi od nauczyciela i jakości jego pracy (np. procesy rozwojowe, wpływ grupy rówieśniczej, zwiększanie się repertuaru konkurencyjnych, bardziej atrakcyjnych aktywności czy kumulowaniem się negatywnych efektów ukrytego programu szkoły jako instytucji).

Tabela 17. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy ...**	54,44%	47,72%	43,89%	45,78%	80,00%	53,89%	54,29
2	**Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy ...**	53,33%	43,97%	36,11%	41,57%	65,00%	43,33%	47,22
3	**Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich ...**	40,37%	31,54%	30,00%	33,73%	60,00%	32,78%	38,07
4	**Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji**	31,85%	25,39%	25,56%	28,31%	60,00%	28,33%	33,24
	Średnie %	45,00	37,16	33,89	37,35	66,25	39,58	**43,21**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Kompetencje diagnostyczno-badawcze badani uznali (biorąc pod uwagę średnie) za najmniej ważne, średnio trudne oraz – poza informatyczno-medialnymi – w najmniejszym stopniu opanowane. Deklaracje badanych co do chęci rozwijania tych kompetencji nie wskazują na szczególne zainteresowanie – w porównaniu z pozostałymi ich rodzajami, choć uśred-

niony wynik jest na podobnym poziomie (powyżej 40%) jak kompetencje wychowawcze i komunikacyjne. Jednak widać wyraźne różnice między umiejętnościami odnoszącymi się bezpośrednio do pracy dydaktyczno-wychowawczej, ponieważ ponad połowa badanych chciałaby uczestniczyć w szkoleniach dotyczących umiejętności prowadzenia działań diagnostycznych w celu poznawania uczniów i klasy, a prawie połowa – wykorzystywania wyników diagnozy do planowania i doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Znacznie mniejsze zainteresowanie, bo jedynie u ok. 1/3 ogółu badanych, budzą te sprawności, które są kluczowe dla postawy nauczyciela-refleksyjnego praktyka, czyli umiejętność dokonywania autoewaluacji i na jej podstawie doskonalenia pracy, jak również prowadzenie systematycznej autorefleksji. A jeśli weźmie się pod uwagę zdecydowanie wyższe niż w pozostałych grupach wyniki nielicznej grupy pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych, to średnia ogólna dla pozostałych kategorii badanych byłaby jeszcze niższa.

Biorąc pod uwagę uśrednione wyniki dla badanych z każdego typu placówki, widać, że – poza pracownikami z placówek opiekuńczo-wychowawczych – nauczyciele przedszkola wykazują wyższe zainteresowanie niż pozostali. Te dwie grupy oceniały opanowanie tych kompetencji nieco niżej niż inni, choć mogło to wynikać – paradoksalnie – z obiektywnie lepszego przygotowania do pedagogicznych działań diagnostyczno-badawczych uzyskanego w ramach studiów. Warto zauważyć też, że najmniejszy odsetek zainteresowanych podnoszeniem umiejętności – po raz kolejny – reprezentowali nauczyciele liceów ogólnokształcących.

Kompetencje wychowawcze to czwarta w kolejności kategoria w odniesieniu do deklarowanych potrzeb szkoleniowych badanych (tabela 18). Najwięcej, bo 2/3 badanych, jest zainteresowanych uzupełnieniem wiedzy i umiejętności dotyczących radzenia sobie z trudnościami i problemami wychowawczymi, a ponad połowa – umiejętnościami w zakresie rozwijania u wychowanków kompetencji emocjonalno-społecznych oraz lepszym rozumieniem ich potrzeb i problemów. Te zakresy były też przez badanych uznawane za najważniejsze wśród kompetencji wychowawczych, choć nie zawsze najwyżej oceniano ich poziom trudności czy stopień ich opanowania (najniżej). Relatywnie najmniejszym zainteresowaniem, choć nadal w ogólnym wyniku to nieco ponad 1/3 badanych, cieszyły się umiejętności związane z organizowaniem współpracy różnych podmiotów wokół realizacji celów wychowawczych oraz umiejętności dokonywania kontroli i oceny efektów pracy wychowawczej, choć były one oceniane

przez nauczycieli jako najmniej opanowane. Podobnie niewielkie zainteresowanie wykazali badani prowadzeniem refleksji nad wartościami i celami pracy wychowawczej – te działania zaliczyli do najmniej ważnych, najłatwiejszych i najlepiej przez siebie opanowanych, co świadczy o dość konsekwentnym podejściu w tym zakresie. Kwestią dyskusyjną, wartą dokładniejszych badań, jest interpretacja tego itemu przez badanych i umiejętność rzeczywistej, pogłębionej refleksji aksjologicznej.

Tabela 18. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychow.**	30,37%	31,31%	35,00%	35,54%	50,00%	30,56%	35,46
2	**Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków /.../ oraz ich uwarunkowań...**	55,93%	44,49%	45,56%	48,19%	85,00%	53,33%	55,42
3	**Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy /.../**	43,33%	45,84%	52,22%	45,78%	60,00%	44,44%	48,6
4	**Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów...**	46,67%	42,17%	42,78%	48,80%	50,00%	42,78%	45,53
5	**Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów ...**	63,33%	50,56%	51,67%	50,00%	70,00%	55,56%	56,85
6	**Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wych. .../...**	73,33%	63,75%	53,89%	62,05%	85,00%	61,11%	66,52
7	**Realizacja programów /.../i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wych.**	36,67%	32,43%	27,78%	34,34%	40,00%	28,33%	33,26
8	**Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych /.../**	52,96%	39,10%	32,78%	39,76%	50,00%	38,33%	42,16
9	**Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy /.../ w zakresie działań wychowawczych w szkole**	47,04%	34,16%	26,67%	35,54%	50,00%	33,33%	37,79
10	**Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych**	34,07%	31,09%	31,67%	33,73%	45,00%	30,00%	34,26
	Średnie %	48,37	41,49	40,00	43,37	58,5	42,28	**45,67**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Analogicznie do innych rodzajów kompetencji największe zainteresowanie wykazywali pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych, w wielu wypadkach również przedszkoli, ale w ramach kompetencji wychowawczych te różnice w porównaniu z innymi grupami są znacznie mniejsze. Spośród nauczycieli uczących w szkołach większe odsetki badanych ze szkół branżowych i pozostałych (do których należą np. technika) deklarują chęć uczestnictwa w takich szkoleniach niż ze szkół podstawowych, a zwłaszcza liceów. Można przypuszczać, że badani pracujący w szkołach przygotowujących do zawodu mogą spotykać się z większym nasileniem nieakceptowanych zachowań w szkole, bo przyczyną raczej nie jest ich subiektywne poczucie przygotowania do pracy wychowawczej (zob. tabela 11). Z kolei nauczyciele z liceów ogólnokształcących zdecydowanie mniej licznie niż pozostali skłonni są rozwijać umiejętności współpracy (tylko ok. ¼) z innymi podmiotami, ale ponad połowa z nich – i jest to najwyższy wynik wśród badanych ze szkół - widzi sens w staraniach o lepsze pełnienie roli wychowawcy klasy. Nie idzie to w parze z podnoszeniem kwalifikacji w realizowaniu funkcjonujących już programów profilaktyczno-wychowawczych oraz tworzeniu autorskich, choć kompetencje w tym zakresie ściśle wiążą się z docenianymi przez nich umiejętnościami radzenia sobie z problemami, zadaniami wychowawcy klasy czy rozwijaniem kompetencji emocjonalno-społecznych u uczniów. Niepokojące jest, że relatywnie niewielu badanych (nawet w przypadku pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych to tylko 45%) jest zainteresowana mierzeniem efektów pracy wychowawczej, choć uznają je z najmniej opanowane, ale i najmniej ważne (poza tworzeniem autorskich programów). Nie znaczy to oczywiście, że nie byłoby chętnych na szkolenia na ten temat, skoro 31% nauczycieli szkół podstawowych to ponad 400 osób, a po kilkadziesiąt z innych typów szkół czy przedszkoli.

Kompetencje komunikacyjne ścisłe wiążą się z wychowawczymi, gdyż umiejętność porozumiewania się jest podstawą wszelkich relacji z uczniami i innymi podmiotami. Chęć doskonalenia się w tym zakresie deklaruje średnio ponad 40% badanych, przy czym – podobnie jak w przypadku innych rodzajów kompetencji – największe odsetki widoczne są w grupie pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz nauczycieli przedszkola, którzy – z racji zdobytego na studiach wykształcenia – powinni być najlepiej przygotowani. Prawdopodobnie ich świadomość wagi właściwej komunikacji i wiedza na temat jej złożoności powoduje większą niż u innych motywację do samodoskonalenia.

Tabela 19. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się ...**	41,48%	34,01%	38,89%	39,76%	60,00%	40,00%	42,36
2	**Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami**	42,96%	40,45%	40,56%	47,59%	55,00%	38,33%	44,15
3	**Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów**	56,30%	39,10%	36,11%	34,34%	55,00%	36,11%	42,83
4	**Umiejętność rozwiązywania konfliktów /.../**	56,30%	52,88%	49,44%	53,01%	70,00%	58,89%	56,75
5	**Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym ...**	32,96%	30,64%	33,33%	35,54%	45,00%	37,78%	35,88
	Średnie %	46,00	39,42	39,67	42,05	57,00	42,22	**44,39**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Największy deficyt umiejętności badani ze wszystkich typów placówek dostrzegają w zakresie rozwiązywania konfliktów i podejmowaniu mediacji. Ważne jest dla badanych również budowanie dobrych relacji z uczniami, w nieco mniejszym zakresie z innymi podmiotami. Tylko u nauczycieli przedszkoli i pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych widać wyraźnie większe niż u pozostałych badanych zainteresowanie rozwijaniem umiejętności budowania relacji z rodzicami, co prawdopodobnie wynika ze specyfiki ich pracy. Tę hipotezę w pewien sposób potwierdzają najniższe wyniki w tym zakresie nauczycieli ze szkół ponadpodstawowych, którzy z rodzicami uczniów mają bardziej ograniczony kontakt (różnica między wskazanymi grupami badanych sięga ok. 20 punktów procentowych).

Podobnie jak w przypadku innych rodzajów kompetencji, troska o współtworzenie przyjaznego, opartego na współdziałaniu, środowiska szkolnego – jest najmniejsza niemal we

wszystkich grupach badanych, skoro najmniej osób deklaruje gotowość do udziału w szkoleniach na ten temat, co prawdopodobnie wynika z przywiązywania najmniejszej wagi do tego zakresu umiejętności komunikacyjnych (zob. tabela 7).

Tabela 20. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE MORALNE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu**	21,11%	19,10%	20,56%	26,51%	40,00%	22,78%	25,01
2	**Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej**	24,44%	22,92%	25,00%	24,10%	45,00%	25,00%	27,74
3	**Kształtowanie postaw moralnych uczniów /.../ w ramach codziennych interakcji**	32,96%	31,24%	31,67%	31,93%	45,00%	30,56%	33,89
4	**Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym**	25,56%	29,14%	26,67%	30,72%	45,00%	27,22%	30,72
	Średnie %	26,02	25,6	25,98	28,32	43,75	26,39	**29,34**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Rozwijanie kompetencji moralnych jest zdecydowanie najmniej popularne wśród badanych – różnica w uśrednionych wynikach między tym rodzajem kompetencji a szóstymi od końca diagnostyczno-badawczymi wynosi aż 14 punktów procentowych (tabela 20). Nawet tak zainteresowana szkoleniami grupa jak pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych rzadziej deklarują chęć rozwoju (na poziomie 40-45%), a wyniki dotyczące szczegółowych zakresów tych kompetencji są w pozostałych grupach badanych najbardziej spłaszczone. Najmniejsze odsetki chętnych są notowane wśród nauczycieli szkół podstawowych i licealnych. Relatywnie najczęściej wskazywany jest obszar kształtowania postaw moralnych uczniów, a więc typowe działania wychowawcze, najrzadziej autorefleksja etyczna oraz ocena moralna różnych zachowań w rzeczywistości edukacyjnej. Są to też zakresy wskazywane przez nauczycieli

jako najmniej ważne w obrębie kompetencji moralnych, a jednocześnie łatwiejsze od innych (zob. tabela 8).

Niepokojący jest niski poziom zainteresowania nauczycieli podejmowaniem działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym. W placówkach przedszkolnych potrzebę szkolenia w zakresie takich działań dostrzega tylko jedna czwarta badanych, niewiele częściej można ją dostrzec u nauczycieli na pozostałych poziomach edukacji. Nawet wśród pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych odsetek chętnych do rozwijania umiejętności w tym zakresie nie przekracza połowy. Jest to o tyle niekonsekwentne, że spośród wszystkich zakresów kompetencji moralnych ten uznawany był za drugi co do ważności, jeden z najtrudniejszych i najsłabiej opanowany.

Analizując nie tylko wyniki całościowe odnoszące się do chęci rozwijania przez badanych kompetencji moralnych, ale i wyniki dotyczące ich poszczególnych zakresów, potwierdza się przypuszczenie, że nauczyciele nie przywiązują tak dużej wagi do działań i umiejętności, które nie przekładają się bezpośrednio na praktyczny wymiar wykonywania zadań, co może obniżać ich motywację do pogłębionego rozwoju.

Kompetencje informatyczno-medialne, choć nie wydają się badanym najważniejsze (pod tym względem plasują się na przedostatnim miejscu), to jednocześnie uważają je za najtrudniejsze i najsłabiej przez nich opanowane w porównaniu z innymi rodzajami kompetencji (zob. tabela 2). Te dwa ostatnie względy zapewne sprawiły, że połowa wszystkich nauczycieli chciałaby uczestniczyć w szkoleniach na ten temat (tabela 21). Wyniki między grupami są zbliżone, choć i tu pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych są najbardziej chętni, jednak w tym wypadku różnica jest niewielka. Relatywnie najniższe wyniki uzyskali nauczyciele z liceów ogólnokształcących i szkół podstawowych – ci pierwsi deklarowali również najwyższy stopień opanowania umiejętności cyfrowych.

Spośród szczegółowych zakresów największą popularnością cieszą się bardzo konkretne umiejętności związane z nauczaniem zdalnym: korzystania z różnorodnych źródeł i narzędzi, planowania i realizacji kształcenia na odległość oraz nowatorskich zastosowań nowoczesnych technologii w edukacji, ale też wiedza z zakresu szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa.

Tabela 21. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-medialnych w zależności od typu placówki

	KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie**	41,48%	33,41%	36,67%	40,96%	45,00%	34,44%	38,66
2	**Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie /.../ cyberbezpieczeństwa ...**	49,63%	50,71%	55,00%	54,82%	70,00%	60,56%	56,79
3	**/.../ umiejętności korzystania z różnych narzędzi /... / przydatnych w zdalnym nauczaniu...**	62,96%	50,19%	48,89%	56,63%	70,00%	56,11%	57,37
4	**Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu**	55,93%	49,14%	43,89%	56,02%	70,00%	55,56%	55,09
5	**Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji**	39,63%	51,99%	53,89%	53,61%	50,00%	48,89%	49,67
6	**Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów**	38,15%	45,69%	44,44%	40,96%	50,00%	46,11%	44,23
7	**Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii...**	62,59%	53,63%	51,11%	52,41%	55,00%	55,00%	54,96
	Średnie %	50,05	47,82	47,70	50,77	58,57	50,95	**50,98**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

W przypadku nauczycieli szkolnych duże zainteresowanie budzi też doskonalenie umiejętności zdalnej kontroli i oceny uczniów, czym najmniej są zainteresowani nauczyciele przedszkoli. Jest to zrozumiałe z uwagi na specyfikę ich pracy, podobnie jak najmniej licznie zgłaszana przez nich chęć rozwijania umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów, ponieważ przedszkola, nawet w czasie zamknięcia szkół, pracowały stacjonarnie. Nie oznacza to, że nauczyciele przedszkola nie doceniają rangi kompe-

tencji cyfrowych – na przykład spośród wszystkich grup najbardziej zainteresowani są twórczym i nowatorskim korzystaniem z narzędzi informatycznych w edukacji (niekoniecznie zdalnej). Odczuwają również – wraz z pracownikami placówek opiekuńczo-wychowawczych - w największym stopniu niedostatek umiejętności cyfrowych, bo ponad 60% z nich zgłasza chęć udziału w takich szkoleniach. W porównaniu z innymi nauczycielami te dwie grupy badanych deklarowały najniższy stopień opanowania kompetencji informatyczno-medialnych, stąd zapewne wynika chęć nadrobienia braków.

Osobną grupę stanowią zakresy wiedzy i umiejętności, na które w sposób szczególny kładą nacisk władze oświatowe (tabela 22).

Biorąc pod uwagę uśredniony wynik, można przyjąć, że niespełna 40% ogółu badanych jest zainteresowana szkoleniami z zakresów wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych. Zdecydowanie z największym zainteresowaniem we wszystkich grupach (poza nauczycielami ze szkół branżowych) spotkała się tematyka dotycząca diagnostyki i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W przypadku pozostałych występują pewne różnice między grupami, choć wyniki ogólne wskazują również na relatywnie wyższe zainteresowaniami szkoleniami związanymi z realizacją podstaw programowych oraz znajomością kierunków polityki oświatowej. Można przypuszczać, że wynika to z ciągłych zmian, jakie mają miejsce w ostatnich latach, a być może też przekonaniem, iż - w przypadku realizacji podstaw programowych - jest to najważniejszy wymiar pracy nauczyciela.

Podobnie jak w przypadku analizowanych wcześniej kompetencji, najbardziej zainteresowani szkoleniami są pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych oraz przedszkoli, najmniej – nauczyciele liceów ogólnokształcących. Na przykład wśród tych ostatnich tylko co piąty wziąłby udział w szkoleniu na temat znajomości wymagań stawianych wobec placówek i kontrolowanych przez nadzór pedagogiczny, analizy wyników takich kontroli czy – co czwarty – znajomości kierunków polityki oświatowej. Niewykluczone, że taka postawa nauczycieli licealnych jest wyrazem ich potrzeby zachowania autonomii zawodowej, której zagrożenie widzą w nadmiernej ingerencji władz oświatowych.

Tabela 22. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od typu placówki

	WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI ZWIĄZANE Z WYMAGANIAMI WŁADZ OŚWIATOWYCH							
		P N=270	**SP N=1335**	**LO N=180**	**SB N=166**	**POW N=20**	**INNE N=180**	**Średnia dla danego zakresu**
1	**Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty**	42,59%	31,84%	25,00%	35,54%	50,00%	39,44%	37,4
2	**Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór ...**	44,44%	29,74%	21,67%	32,53%	50,00%	36,67%	35,84
3	**Realizacja podstaw programowych...**	38,89%	31,01%	31,11%	41,57%	50,00%	33,89%	40,43
4	**Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia /.../ do indywidualnych potrzeb uczniów**	59,26%	47,19%	37,78%	39,16%	75,00%	51,67%	51,67
5	**Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego**	38,89%	27,04%	22,78%	34,94%	45,00%	30,56%	33,2
6	**Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych**	22,59%	31,01%	32,22%	35,54%	40,00%	31,67%	32,17
	Średnie %	41,11	32,97	28,43	36,55	51,67	37,32	**38,01**

P- przedszkole; SP- szkoła podstawowa; LO- liceum ogólnokształcące; POW-placówka oświatowo-wychowawcza.

Podsumowanie:

1.Występują różnice między stosunkiem badanych do szkoleń rozwijających różne zakresy kompetencji w zależności od typu placówki.

2.Grupą przejawiająca największą gotowość do doskonalenia zawodowego we wszystkich zakresach są pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych. Być może wynika to z niewielkiej liczebności, a więc i niereprezentatywności tej grupy. Można sądzić, że skoro nieliczni wzięli udział w badaniach, to były to osoby najbardziej zaangażowane i nastawione na rozwój.

Zwykle na drugim miejscu pod względem zainteresowania szkoleniami plasowali się nauczyciele przedszkoli. Zarówno oni, jak i przedstawiciele poprzedniej grupy mają nieco inny charakter pracy niż nauczyciele w szkołach, ale także lepsze przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne zdobyte na studiach, którego efektem może być większa świadomość potrzeby rozwoju w poszczególnych zakresach kompetencji. Najmniej zainteresowani szkoleniami – w większości przypadków – są nauczyciele licealni. Może to wynikać z większego niż w innych szkołach nacisku na osiągnięcia dydaktyczne uczniów, o czym świadczy przejawianie największej gotowości do rozwoju w zakresie kompetencji związanych z nauczaniem – merytoryczno-poznawczych, dydaktyczno-organizacyjnych i informatyczno-medialnych. Przypuszczać też można, iż swoją rolę zawodową utożsamiają przede wszystkim z rolą nauczyciela przedmiotu, a oddziaływania wychowawcze traktują jako mniej istotne, dodatkowe.

3.Jeśli weźmie się pod uwagę pojedyncze zakresy umiejętności w obrębie różnych rodzajów kompetencji, to w każdym typie placówki ponad połowa badanych deklaruje gotowość do udziału w szkoleniach dotyczących:

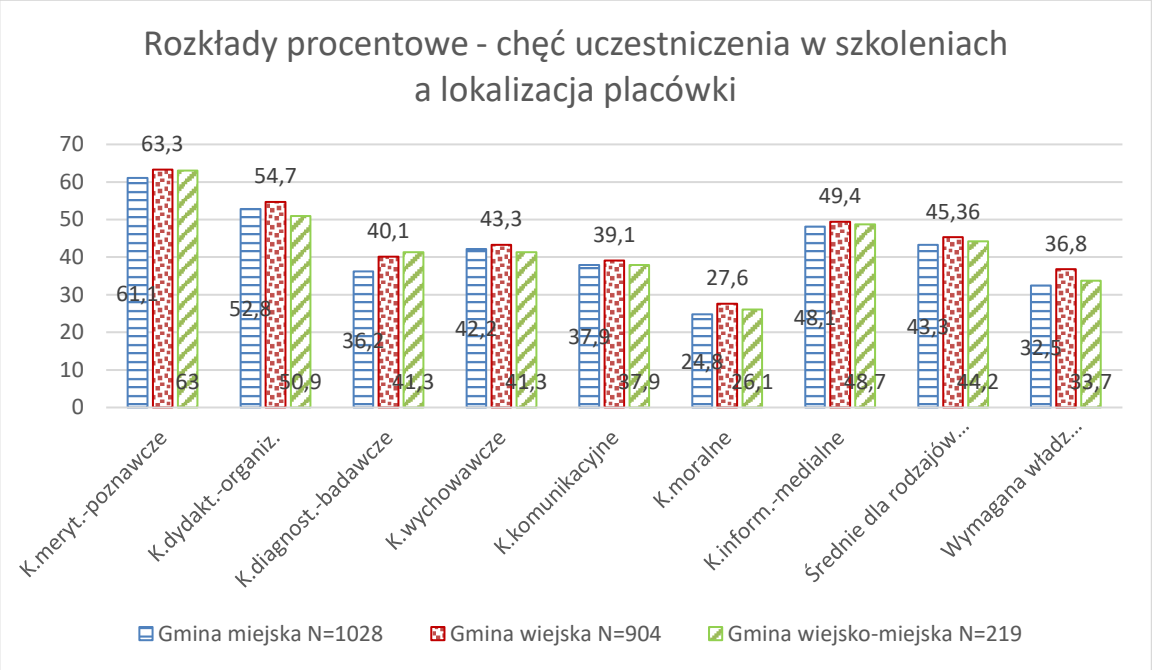
-wszystkich zakresów szczegółowych kompetencji **merytoryczno-poznawczych,**

-niektórych zakresów kompetencji **dydaktyczno-organizacyjnych** (Efektywne organizowanie procesu kształcenia, wykorzystywanie metod i form pracy dydaktycznej; Wprowadzanie innowacji metodycznych; Twórcze podejście do pracy; Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się), **wychowawczych** (Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi; Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów), **komunikacyjnych** (Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.) oraz **informatyczno-medialnych** (Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami; Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu; Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania).

III.1.2. Lokalizacja placówki a potrzeby szkoleniowe badanych

Analiza deklaracji gotowości uczestnictwa w szkoleniach doskonalących kompetencje nauczycieli wykazała nieznaczne zróżnicowanie ze względu na lokalizację placówki, w której są

zatrudnieni badani. Warto zauważyć, że nauczyciele szkół wiejskich w większym stopniu wyrażają potrzebę podejmowania działań w zakresie zwiększenia wybranych kompetencji zawodowych niż nauczyciele szkół zlokalizowanych w gminach miejskich czy miejsko-wiejskich.



Wykres 12. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli z placówek o różnej lokalizacji (rodzaj gminy) wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

Analiza rozkładów procentowych deklaracji uczestnictwa w szkoleniach doskonalących kompetencje nauczycieli wykazała nieznaczne różnice w potrzebach szkoleniowych w zależności od lokalizacji placówki zatrudniającej nauczycieli (szkoły miejskie, wiejskie, z gmin miejsko-wiejskich), przy czym największy odsetek nauczycieli pracujących na wsi wyrażał gotowość do doskonalenia się, najmniejszy – nauczycieli miejskich. W tabelach 23-29 przedstawiono dane dotyczące szczegółowych zakresów wiedzy i umiejętności w obrębie poszczególnych rodzajów kompetencji.

W zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych (tabela 23) nauczyciele ze szkół w gminach wiejskich i miejsko-wiejskich deklarują nieco częściej chęć uczestnictwa w szkoleniach, choć różnice nie są duże, podobnie jak w samoocenie opanowania umiejętności z tej kategorii kompetencji (zob. tabela 12).

Tabela 23. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu	63,42%	66,15%	66,67%
2	Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia	53,99%	58,52%	55,71%
3	Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji	61,19%	61,50%	61,64%
4	Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole	65,76%	66,81%	68,04%
	Średnie %	**61,09**	**63,25**	**63,01**

We wszystkich zakresach kompetencji chce się doszkalać od 54 do 68% badanych. Największą różnicę można zauważyć w zakresie gotowości doskonalenia umiejętności krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych u nauczycieli szkół wiejskich (58,52%) i miejskich (53,99%).

Tabela 24. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Efektywne organizowanie procesu kształcenia, wykorzystywanie różnorodnych metod i form pracy dydaktycznej	66,34%	69,03%	63,47%
2	Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy	71,40%	73,67%	68,95%
3	Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji	48,54%	50,44%	45,66%
4	Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się	61,28%	65,93%	62,10%
5	Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów	37,84%	39,38%	39,27%
6	Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami (w szkole lub poza nią, np. na forach internetowych)	31,42%	29,54%	26,03%
	Średnie %	**52,80**	**54,67**	**50,91**

W obszarze kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (tabela 24) największą gotowość podejmowania szkoleń wykazują nauczyciele ze szkół wiejskich, zaś najmniejszą – ze

szkół z gmin miejsko-wiejskich. Warto zaznaczyć, że wynik ten odzwierciedla samoocenę opanowania tych kompetencji – najwyższy wynik uzyskali nauczyciele ze szkół miejsko-wiejskich, najniższy – ze zlokalizowanych na wsi, i były to różnice statystycznie istotne. Konsekwentnie więc badani odczuwający relatywnie największy niedosyt w zakresie umiejętności dydaktyczno-organizacyjnych wykazują największą gotowość do doskonalenia.

Wszystkie grupy badanych wykazują największe zainteresowanie szkoleniami w zakresie wprowadzania innowacji metodycznych (ponad lub blisko 70%), efektywnego organizowania procesu kształcenia (od 63% do 69%) oraz motywowania uczniów do nauki (ponad 60%). Badani ze wszystkich grup przejawiają stosunkowo najmniejszą gotowość do szkoleń dotyczących dzielenia się dorobkiem z innymi nauczycielami (od 26% do 31%) oraz rozwijaniem umiejętności właściwego kontrolowania i oceniania uczniów (mniej niż 40%). Różnice międzygrupowe nie są jednak duże – największe sięgają 5-6 punktów procentowych (dotyczą efektywnego organizowania procesu kształcenia, wprowadzania innowacji metodycznych, dzielenia się dorobkiem oraz umiejętności kierowania klasą). Warto zauważyć, że nawet te relatywnie mniejsze wartości dotyczą znacznej grupy nauczycieli (od kilkudziesięciu w przypadku nauczycieli ze szkół miejsko-wiejskich do kilkuset z pozostałych rodzajów gmin).

Tabela 25. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy (poznawanie potrzeb, możliwości, problemów itp.)	46,01%	50,44%	56,16%
2	Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej	41,73%	47,01%	46,58%
3	Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji	31,42%	34,62%	34,25%
4	Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji	25,58%	28,32%	28,31%
	Średnie %	**36,19**	**40,10**	**41,33**

W grupie kompetencji diagnostyczno-badawczych (tabela 25) największą potrzebę szkoleń zgłaszali nauczyciele pracujący w gminach miejsko-wiejskich wobec relatywnie mniejszych potrzeb nauczycieli ze szkół miejskich. Różnice między grupami są niewielkie, podobnie jak minimalne były w samoocenie opanowania tej kategorii kompetencji (zob. tabela 12). Ogólnie nauczyciele są najbardziej zainteresowani działaniami diagnostycznymi w związku z pracą z uczniami, najmniej – autoewaluacją i autorefleksją. Należy zwrócić uwagę, że przeszło 56% nauczycieli uczących w placówkach z gmin miejsko-wiejskich (czyli ponad 120 osób) chciałoby podjąć szkolenia w zakresie doskonalenia umiejętności prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy, w tym rozpoznawania ich potrzeb, możliwości, problemów. Ponadto nauczyciele uczący w szkołach miejsko-wiejskich i wiejskich częściej zgłaszali potrzebę szkoleń w zakresie umiejętności wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ogólne średnie wskazują, że nieco bardziej zainteresowani szkoleniami w obrębie kompetencji wychowawczych (tabela 26) są nauczyciele uczący na wsi, a najmniej – w gminach miejsko-wiejskich, choć to nauczyciele z tej ostatniej grupy trochę niżej oceniali swój stopień opanowania tych kompetencji niż nauczyciele miejscy. W zakresie kompetencji wychowawczych największą potrzebę szkoleń zgłaszają badani nauczyciele w obszarze umiejętności związanych z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi - prawie 2/3 badanych deklaruje chęć uczestnictwa w tego typu szkoleniach. Potrzeby te wydają się być niezależne od lokalizacji placówki oświatowej, w której są zatrudnieni nauczyciele. Zauważalna jest różnica w gotowości podejmowania szkoleń związanych z wiedzą i umiejętnościami w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów – taką potrzebę deklaruje 54% nauczycieli zatrudnionych w szkołach miejskich i około 47,5% nauczycieli ze szkół miejsko-wiejskich. I jest to jeden z trzech zakresów, wraz z rozumieniem potrzeb i problemów wychowanków oraz umiejętnością oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji, w których to największy odsetek nauczycieli z gmin miejskich wykazuje gotowość do szkoleń. Być może dlatego, że więcej nauczycieli w miastach pracuje w szkołach ponadpodstawowych, a praca z młodzieżą stanowi większe wyzwanie w tych zakresach kompetencji wychowawczych.

Tabela 26. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychowawczej	30,93%	33,96%	28,31%
2	Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków w różnych okresach rozwojowych oraz ich uwarunkowań społeczno-kulturowych i psychologicznych	48,64%	46,68%	44,75%
3	Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy (np. integrowanie uczniów, animowanie życia klasy, wpływania na wartości i cele grupowe)	46,30%	46,57%	42,92%
4	Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji	44,16%	42,92%	42,01%
5	Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (np. rozwijania poczucia własnej wartości, empatii, asertywności itp.)	54,09%	52,65%	47,49%
6	Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi (np. agresją uczniowską, konfliktami itp.)	63,23%	64,60%	64,84%
7	Realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym	30,64%	34,40%	32,88%
8	Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych w odniesieniu do potrzeb, zainteresowań i problemów uczniów	39,69%	40,93%	41,55%
9	Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami (nauczycielami, rodzicami, uczniami itp.) w zakresie działań wychowawczych w szkole	34,05%	36,84%	35,16%
10	Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych	30,25%	33,19%	32,88%
	Średnie %	**42,20**	**43,27**	**41,28**

Analiza rozkładów procentowych deklarowanych potrzeb szkoleniowych w zakresie kompetencji komunikacyjnych (tabela 27) nie wykazała zróżnicowania ze względu na lokalizację szkoły, w której pracują badani nauczyciele, podobnie jak nie było różnic w samoocenie stopnia ich opanowania (zob. tabela 12). Biorąc pod uwagę wszystkie kategorie wchodzące w skład kompetencji komunikacyjnych, zainteresowanie oscyluje od 30% do 42%, co w odniesieniu do wcześniej omawianych rodzajów kompetencji oznacza dość umiarkowaną gotowość badanych do dodatkowego kształcenia.

Tabela 27. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się (własnego i innych ludzi, w tym uczniów) i jego skutków ...	37,55%	35,73%	35,16%
2	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami	40,08%	42,48%	42,01%
3	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów	39,59%	41,70%	40,18%
4	Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.	40,08%	42,48%	42,01%
5	Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym...	32,00%	33,08%	30,14%
	Średnie %	**37,86**	**39,09**	**37,9**

W większości szczegółowych zakresów umiejętności minimalnie większe zainteresowanie szkoleniami wykazywali nauczyciele ze szkół wiejskich, jedynie w przypadku umiejętności analizowania sposobu komunikowania się i jego konsekwencji większy odsetek nauczycieli z miast wykazał gotowość do doskonalenia się.

Tabela 28. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE MORALNE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu	20,23%	20,80%	21,00%
2	Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej	23,15%	24,56%	23,29%
3	Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji	29,96%	33,52%	31,51%
4	Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym	25,97%	31,53%	28,77%
	Średnie %	**24,83**	**27,6**	**26,14**

Potrzeby szkoleniowe w zakresie doskonalenia kompetencji moralnych (tabela 28) zgłaszało około ¼ nauczycieli, przy czym nieco więcej nauczycieli uczących na wsi – oni też deklarowali trochę niższy stopień opanowania tych kompetencji niż pozostałe grupy; różnice były niewielkie, ale statystycznie istotne (zob. tabela 12). Mniejsze zainteresowanie dotyczyło

kompetencji związanych z refleksją etyczną (od 20% do 24%), relatywnie większe (od 16% do 33%) – oddziaływania na postawy moralne uczniów oraz promowania zasad etycznych w środowisku szkolnym. Na przykład co trzeci nauczyciel pracujący na wsi deklarował gotowość podnoszenia kompetencji związanych z kształtowaniem postaw moralnych w ramach codziennych interakcji oraz podejmowania działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym.

Tabela 29. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-medialnych w zależności od lokalizacji placówki

	KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE			
		gmina miejska N=1028	**gmina wiejska N=904**	**gmina wiejsko-miejska N=219**
1	Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie	36,58%	34,40%	34,70%
2	Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie /.../ cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami ...	52,14%	52,43%	52,05%
3	Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu...	53,70%	52,10%	52,05%
4	Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu...	49,61%	51,77%	52,51%
5	Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji	47,18%	53,76%	52,05%
6	Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów	42,70%	46,35%	43,84%
7	Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania	54,47%	54,98%	53,42%
	Średnie %	**48,05**	**49,40**	**48,66**

Gotowość doskonalenia kompetencji informatyczno-medialnych (tabela 29) zgłaszało średnio niespełna 50% badanych nauczycieli. Różnice są minimalne i takie też były w zakresie samooceny ich opanowania (zob. tabela 12). Bardzo podobne odsetki uczestników badania deklarują chęć szkoleń w odniesieniu do prawie wszystkich szczegółowych kategorii umiejętności. Jedynie refleksja nad znaczeniem nowych technologii we współczesnym świecie cieszyła się mniejszym zainteresowaniem (niewiele ponad 30%). Analizując nieliczne różnice między potrzebami wzmacniania tej grupy kompetencji przez uczestnictwo w szkoleniach nauczycieli pracujących na wsi i w mieście, można zauważyć, że osoby pracujące na wsi w większym stopniu odczuwają potrzebę doskonalenia umiejętności kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji oraz budowania relacji i udzielania wsparcia wychowankom w sytuacji zdalnych kontaktów. Z kolei nauczyciele uczący w szkołach miejskich uzyskują relatywnie wyższe wyniki

niż pozostali w odniesieniu do szkoleń dotyczących refleksji nad znaczeniem nowych technologii oraz umiejętności wykorzystywania źródeł i narzędzi przydatnych w zdalnej edukacji.

Przeanalizowano również zainteresowanie badanych w zależności od lokalizacji placówki w zakresie wiedzy i umiejętności ważnych z perspektywy wymagań władz oświatowych (tabela 30).

Tabela 30. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od lokalizacji placówki

	WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI ZWIĄZANE Z WYMAGANIAMI WŁADZ OŚWIATOWYCH			
		gmina miejska N=1028	gmina wiejska N=904	gmina miejsko-wiejska N=219
1	Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty	33,17%	35,40%	29,22%
2	Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny...	30,74%	33,41%	31,05%
3	Realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania	32,98%	34,62%	28,77%
4	Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb...	43,58%	52,43%	49,77%
5	Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego	27,53%	30,86%	30,59%
6	Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych	27,04%	33,96%	32,88%
	Średnie %	**32,51**	**36,78**	**33,71**

W zakresie doskonalenia wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych na uwagę zasługują potrzeby szkoleniowe dotyczące umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do ich indywidualnych potrzeb. To obszar, który cieszył się największym zainteresowaniem badanych – od 43% nauczycieli z miast do 52% nauczycieli ze wsi. Chęć powiększenia swojej wiedzy na temat pozostałych wymienionych obszarów dekla-

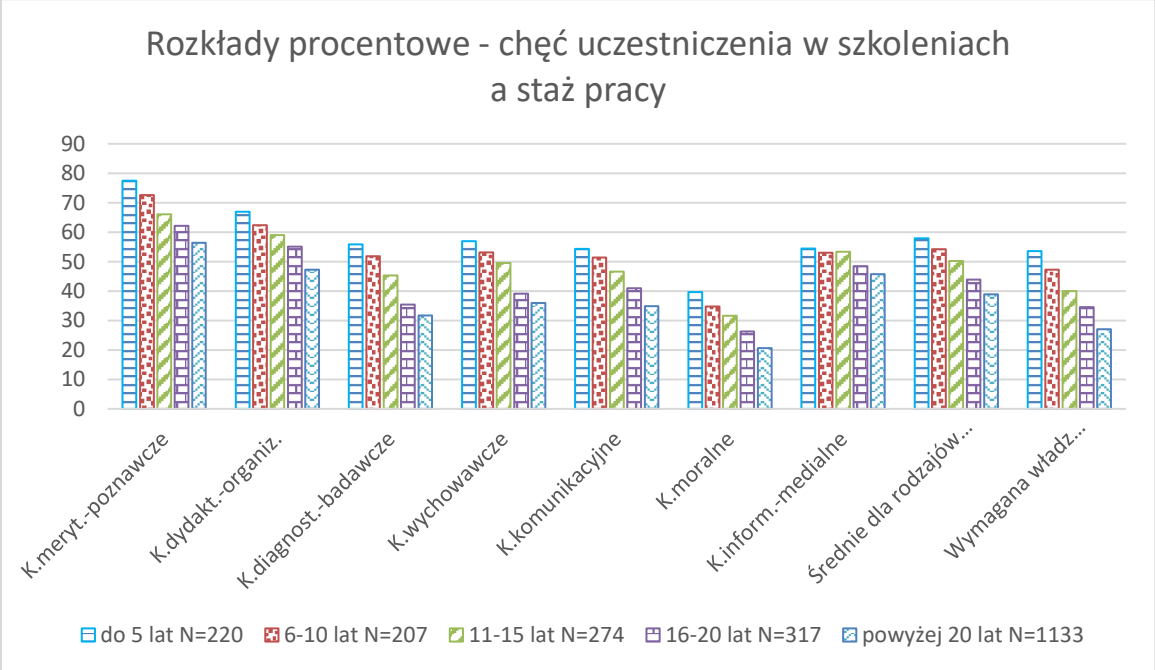
rowała najwyżej 1/3 badanych. Podobnie jak w przypadku różnych rodzajów kompetencji relatywnie większe zainteresowanie szkoleniami wykazywali nauczyciele ze szkół wiejskich, najmniejsze – uczący w miastach.

Podsumowanie:

Lokalizacja placówki, w której pracują badani nie jest zmienną, która różnicowałaby ich w odniesieniu do potrzeb szkoleniowych. Uwzględniając jednak nieco większą chęć podejmowania szkoleń przez nauczycieli pracujących na wsi, należałoby skierować szerszą ofertę doskonalenia kompetencji właśnie do tej grupy, zwłaszcza że to oni deklarowali też trochę niższe poczucie opanowania kompetencji niż pozostali. Można przypuszczać, że mniejsze potrzeby szkoleniowe zgłaszane przez nauczycieli pracujących w miastach wynikają z większej dostępności usług edukacyjnych dla tej grupy nauczycieli oraz lepszego przepływu informacji o szkoleniach.

III.1.3. Staż pracy a potrzeby szkoleniowe badanych

W przypadku stażu pracy widać wyraźną zależność: wraz ze wzrostem stażu pracy maleje deklarowana chęć udziału w szkoleniach w zakresie wszystkich rodzajów kompetencji.



Wykres 13. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli o różnym stażu pracy wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

W tabelach 31-37 zaprezentowano szczegółowe rozkłady wyników w deklarowaniu potrzeb szkoleniowych w zależności od stażu pracy.

Tabela 31. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu	81,36%	75,85%	68,61%	68,14%	57,90%
2	Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia	74,55%	64,73%	58,39%	53,63%	51,02%
3	Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji	74,09%	70,05%	67,52%	61,51%	55,78%
4	Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole	80,00%	79,71%	69,71%	65,62%	60,81%
	Średnie %	**77,5**	**72,59**	**66,06**	**62,23**	**56,38**

Im krótszy jest staż pracy badanych nauczycieli, tym większa potrzeba pogłębiania wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych (tabela 31). Tendencja ta dotyczy tak poszczególnych kategorii, jak i wyników całościowych. O ile w przypadku nauczycieli o najdłuższym stażu maksymalny odsetek wykazujący zainteresowanie jakąś tematyką szkolenia to 60%, w grupie pracujących 16-20 lat i 11-15 lat to blisko 70%, podczas gdy wśród najkrócej pracujących nauczycieli zbliża się (6-10 lat) lub przekracza 80% (poniżej 5 lat). Różnica średnich ze wszystkich kategorii między nauczycielami o najdłuższym i najkrótszym stażu sięga 21 punktów procentowych. Spadek zainteresowania szkoleniami wraz ze stażem pracy ma odbicie również w wynikach dotyczących stopnia opanowania kompetencji merytoryczno-poznawczych, która była statystycznie istotna (samoocena rosła wraz z przepracowanymi latami). Niemniej we wszystkich grupach każdy ze szczegółowych zakresów kompetencji merytoryczno-poznawczych cieszy się zainteresowaniem ponad połowy badanych.

We wszystkich grupach z większym zainteresowaniem spotykają się szkolenia dotyczące poszerzania wiedzy przedmiotowej (zwłaszcza wśród najkrócej pracujących) oraz umiejętności analizowania różnych zjawisk i problemów występujących w szkole. Nawet wśród nauczycieli pracujących ponad 20 lat aż 57%-60% deklaruje chęć uczestnictwa w takich szkoleniach, co przekłada się, zważywszy na liczność tej grupy, na liczbę blisko lub ponad 650 osób. Relatywnie najmniej zainteresowania badani (z wyjątkiem nauczycieli najmłodszych) wykazują

pogłębianiem umiejętności krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia.

Tabela 32. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Efektywne organizowanie procesu kształcenia...	81,82%	78,26%	72,63%	69,72%	60,28%
2	Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy	80,00%	80,68%	77,37%	76,34%	66,55%
3	Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji	68,64%	64,25%	56,20%	52,05%	39,89%
4	Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się	75,45%	71,50%	68,25%	65,93%	57,55%
5	Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów	56,82%	42,51%	40,88%	36,91%	34,33%
6	Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi ...	38,64%	37,20%	38,69%	29,65%	25,15%
	Średnie %	**66,90**	**62,4**	**59,00**	**55,1**	**47,29**

Gotowość nauczycieli do doskonalenia kompetencji dydaktyczno-wychowawczych (tabela 32) w dominującej liczbie obszarów determinuje staż pracy nauczycieli. Tu również widoczna jest ok. 19% różnica między średnimi wynikami nauczycieli o najdłuższym i najkrótszym stażu. Jednak nie zawsze wzrost zainteresowania jest prostym wykładnikiem lat pracy. W niektórych szczegółowych zakresach kompetencji spadek zainteresowania szkoleniami jest liniowy, zgodny z kategoriami stażowymi (np. w odniesieniu do efektywnego organizowania procesu kształcenia czy umiejętności motywowania uczniów), czasem obniża się stopniowo, ale w kategorii powyżej 20 lat – następuje gwałtowny spadek zainteresowania (w odniesieniu do umiejętności kierowania klasą z 52% w grupie pracujących 16-20 lat do 40% w grupie powyżej 20 lat). Skokowy spadek zauważalny też bywa między okresem startu zawodowego a kolejną kategorią (w przypadku umiejętności kontroli i oceny osiągnięć uczniów ta różnica wynosi 14%), a potem następuje stopniowy spadek. W niektórych zakresach umiejętności spadek zainteresowania doskonaleniem danej umiejętności utrzymuje się na podobnym poziomie przez dwa lub trzy kolejne okresy, a dopiero później spada. Na przykład w odniesieniu do wprowadzania innowacji metodycznych i twórczego podejścia do pracy na wysokim poziomie (80%) utrzymuje się do 10 lat pracy, potem lekko spada i do 20 lat pracy utrzymuje się na nieco

niższym poziomie (76%-77%), a powyżej 20 lat – obniża się o 10 punktów procentowych. Z kolei w przypadku chęci i umiejętności dzielenia się swoim dorobkiem na podobnym poziomie (blisko 40%) utrzymuje się aż do 15 roku pracy, a w kolejnych okresach sukcesywnie obniża się (do 25% w grupie najstarszych nauczycieli). Ta ostatnia sytuacja jest zaskakująca, bo najdłużej pracujący nauczyciele, mając największy dorobek zawodowy, powinni być bardziej skłonni do dzielenia się nim z innymi. Chyba że już potrafią to robić, więc nie widzą powodu do dodatkowych szkoleń.

Jeśli weźmie się pod uwagę zainteresowanie poszczególnymi zakresami umiejętności, to niemal we wszystkich grupach największe zainteresowanie budzi wprowadzanie innowacji i twórcze podejście do pracy, a nieco niższe, ale również wysokie - efektywne organizowanie procesu kształcenia. Jedynie w grupie nauczycieli pracujących poniżej 5 lat kolejność jest odwrotna, co jest zrozumiałe z uwagi na konieczność opanowania podstawowego warsztatu pracy dydaktycznej. Od 75% badanych w grupie o najkrótszym stażu do 57% wśród nauczycieli najdłużej pracujących zainteresowanych jest także zdobywaniem wiedzy na temat motywowania uczniów do nauki. Więcej niż połowa nauczycieli pracujących nie dłużej niż 20 lat dostrzega znaczenie doskonalenia swoich umiejętności kierowania klasą szkolną i utrzymania w niej dyscypliny, przy czym taka postawa jest charakterystyczna częściej dla osób na początku drogi zawodowej. Badani znacznie rzadziej chcą powiększać swoje umiejętności umożliwiające ocenę i kontrolę osiągnięć uczniów. Najniższe (bo niewiele więcej niż jedna trzecia bądź mniej) zainteresowanie nauczyciele deklarują doskonaleniem swojej gotowości i umiejętności związanej z dzieleniem się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami.

Świadomość znaczenia w pracy dydaktyczno-wychowawczej kompetencji diagnostyczno-badawczych i zarazem gotowość do ich doskonalenia (tabela 33) występuje u niewiele więcej niż połowy nauczycieli w pierwszej dekadzie pracy, a przy dłuższym stażu sukcesywnie się obniża (porównując skrajne średnie wyniki, różnica sięga 24 punktów procentowych). Nieco więcej niż dwie trzecie osób w pierwszym okresie pracy pragnie podnieść swoje umiejętności prowadzenia działań diagnostycznych wśród uczniów. Mniej badanych zainteresowanych jest wykorzystaniem wyników diagnozy do planowania i organizowania działań dydaktyczno-wychowawczych.

Tabela 33. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy ...	68,64%	58,45%	54,74%	46,06%	42,72%
2	Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej	63,18%	57,49%	53,65%	40,69%	37,25%
3	Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji	48,18%	50,72%	40,88%	31,55%	25,42%
4	Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji	43,18%	40,58%	31,75%	23,34%	21,27%
	Średnie %	**55,80**	**51,81**	**45,26**	**35,41**	**31,67**

Na doskonalenie umiejętności autoewaluacji dotyczącej własnych działań pedagogicznych i wykorzystania w pracy jej wyników w pierwszej dekadzie zatrudnienia nastawionych jest około połowy nauczycieli, a w przypadku pracujących dłużej niż 20 lat tylko jedna czwarta. W większości nauczyciele nie mają potrzeby podnoszenia sprawności rozumienia i autorefleksji w zakresie własnych działań na podstawie prowadzonych badań. Taką postawę przejawia tylko jedna piąta badanych z ponad 20-letnim stażem, a w pierwszej dekadzie pracy ponad dwie piąte. Można się zastanawiać, czy wynika to z rzeczywistego opanowania tych kompetencji w poprzednich latach, czy też z nieprzykładania wystarczającej wagi do działań diagnostycznych, a zwłaszcza autoewaluacyjnych, co może wynikać z rutyny u nauczycieli dłużej pracujących.

W porównaniu z poziomem zainteresowania doskonaleniem wiedzy merytorycznej i umiejętności dydaktycznych badani deklarują mniejsze potrzeby w zakresie rozwijania kompetencji diagnostyczno-badawczych, być może stereotypowo rozumiejąc rolę nauczyciela jako dydaktyka skoncentrowanego na nauczaniu. Średnio co trzeci badany z długim stażem (powyżej 20 lat) i więcej niż co drugi badany ze stażem krótszym niż 10 lat chciałby skorzystać z możliwości nabrania większych umiejętności diagnozowania ucznia i klasy, a następnie wykorzystania wiedzy o wychowankach w planowaniu dalszych działań dydaktyczno-wychowawczych. Największą potrzebę lepszego zrozumienia własnych działań zawodowych prawdopodobnie odczuwają najmłodsi nauczyciele, skoro ponad dwukrotnie wyższy odsetek badanych

z tej grupy w porównaniu z nauczycielami o najdłuższym stażu deklaruje chęć udziału w szkoleniach na ten temat. Jednak - być może - nauczyciele długo pracujący opanowali już te umiejętności, więc nie widzą konieczności ich pogłębiania.

Tabela 34. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychowawczej	40,91%	38,65%	37,23%	33,75%	27,18%
2	Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków /.../ oraz ich uwarunkowań ...	58,18%	56,52%	54,74%	50,79%	40,95%
3	Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy ...	60,00%	54,11%	49,64%	51,10%	39,63%
4	Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji	59,09%	54,59%	51,82%	43,53%	36,28%
5	Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów ...	65,45%	68,12%	59,12%	52,37%	46,16%
6	Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi ...	76,36%	73,91%	70,07%	62,15%	58,78%
7	Realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym	49,09%	41,55%	39,42%	33,75%	25,51%
8	Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych ...	64,55%	57,00%	50,00%	40,69%	30,27%
9	Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami /.../ w zakresie działań wychowawczych w szkole	53,18%	44,93%	44,53%	34,07%	28,24%
10	Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych	41,82%	41,55%	38,69%	29,34%	27,01%
	Średnie %	56,86	53,09	49,53	39,09	36,00

W przypadku kompetencji wychowawczych (tabela 34) również widoczne jest postępujące osłabienie zainteresowania szkoleniami wraz ze wzrostem stażu pracy (różnica między odsetkami chętnych w grupach nauczycieli o najkrótszym i najdłuższym doświadczeniu zawodowym wynosi 20 punktów procentowych). Spadek zainteresowania tylko w połowie szczegółowych zakresów umiejętności ma charakter liniowy. W innych można zaobserwować pewne

cezury czasowe, w których następuje bardziej widoczny spadek. Na przykład w odniesieniu do umiejętności pełnienia roli wychowawcy klasy oraz rozumienia potrzeb wychowanków następuje on po 20 latach pracy, w przypadku umiejętności kontroli i oceny efektów wychowawczych następuje po 15. roku pracy, a rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów po 10 latach. W odniesieniu do zainteresowania umiejętnością działania na rzecz współpracy w środowisku szkolnym zauważalne są nawet dwa skokowe spadki – po pierwszym okresie zatrudnienia oraz po 20 roku pracy.

Nauczyciele w ramach umiejętności wychowawczych najczęściej deklarowali konieczność doskonalenia umiejętności związanych z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi - taką gotowość deklarowało ok. trzy czwarte osób w pierwszym dziesięcioleciu pracy i ponad połowa z dłuższym stażem. Odczuwali też relatywnie dużą potrzebę, bez względu na staż, podnoszenia profesjonalizmu związanego z wiedzą i umiejętnościami umożliwiającymi wzbogacanie rozwoju emocjonalno-społecznego uczniów (od 65% do 46%). Nieco mniejszy odsetek nauczycieli był zainteresowany doskonaleniem umiejętności oddziaływania na zachowania i postawy uczniów związane z codziennymi interakcjami, rozumieniem ich problemów i potrzeb oraz rolą wychowawcy klasy - taką postawę przyjmowała ok. połowa nauczycieli w pierwszych 15 latach pracy i jeszcze mniej w grupach dłużej pracujących. Mniej niż połowa nauczycieli, a po 20 latach ok. jedna czwarta, pragnie podnieść posiadane umiejętności w zakresie dokonywania kontroli i oceny oddziaływań wychowawczych oraz refleksji związanej z wartościami i celami prowadzonej pracy wychowawczej. Podobny stosunek mają badani do podnoszenia posiadanej umiejętności w zakresie realizacji programów profilaktyczno-wychowawczych.

Praca wychowawcza ma charakter złożony, wieloaspektowy. Badani nauczyciele odczuwają potrzebę doskonalenia, zwłaszcza w obszarze profilaktyki trudności oraz rozwiązywania problemów wychowawczych. Można przypuszczać, że dynamika zjawisk zmieniającej się rzeczywistości generuje konieczność ustawicznego aktualizowania wiedzy przez ogół nauczycieli. Zmienność potrzeb i zachowań uczniów sprawia, że nauczyciele chcą lepiej radzić sobie z trudnościami wychowawczymi, deklarując gotowość korzystania z różnych form zdobywania wiedzy i umiejętności w tym zakresie.

Tabela 35. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się (własnego i innych ludzi, w tym uczniów) i jego skutków ...	46,82%	48,79%	41,24%	36,91%	31,07%
2	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami	58,64%	52,66%	44,89%	41,32%	34,95%
3	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów	56,36%	50,72%	47,81%	38,17%	34,51%
4	Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.	65,45%	63,29%	59,85%	55,21%	47,75%
5	Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym ...	44,09%	41,55%	39,05%	33,12%	26,39%
	Średnie %	**54,27**	**51,40**	**46,57**	**40,95**	**34,93**

Rozpatrując gotowość nauczycieli do doskonalenia posiadanych kompetencji komunikacyjnych (tabela 35), można dostrzec, że bez względu na staż pracy, wyraźnie preferują rozwijanie umiejętności rozwiązywania konfliktów i prowadzenia mediacji. Na podobnym poziomie nauczyciele pragną pogłębić umiejętności skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami oraz ich rodzicami. Częściej deklarują chęć szkoleń młodzi stażem nauczyciele (ok. połowy), nieco rzadziej ci ze stażem dłuższym niż 15 lat. Młodzi nauczyciele częściej są gotowi do poprawienia umiejętności analizowania sposobu komunikowania się (blisko połowa spośród pracujących do 10 lat) niż ci z długim stażem (ok. ⅓). W nieco mniejszym zakresie badani chcieliby doskonalić umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym, chociaż czas pracy, podobnie jak wcześniej, warunkuje zainteresowanie badanych tym obszarem.

Podsumowując deklaracje gotowości nauczycieli do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych, można dostrzec, że nie jest ona wysoka we wszystkich rozpatrywanych wymiarach i w niewielu przypadkach przejawia się u ponad połowy badanych, a w niektórych kwestiach u ok. jednej trzeciej bądź poniżej. Warto podkreślić, że spadek zainteresowania doskonaleniem umiejętności komunikacyjnych jest wyraźnie powiązany ze stażem pracy: słabnie sukcesywnie, liniowo w kolejnych okresach stażowych (poza jednym wyjątkiem, kiedy to nauczyciele pracujący 6-10 lat częściej deklarowali chęć szkoleń w zakresie analizowania sposobu komunikacji i jego skutków niż nauczyciele pracujący poniżej 5 lat).

Tabela 36. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE MORALNE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Namysł nas własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu	34,09%	29,95%	25,18%	20,82%	15,00%
2	Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej	37,27%	31,40%	26,64%	24,61%	18,80%
3	Kształtowanie postaw moralnych uczniów /.../ w ramach codziennych interakcji	45,00%	40,10%	39,78%	31,23%	25,60%
4	Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym	41,82%	37,68%	34,67%	28,39%	22,95%
	Średnie %	**39,55**	**34,78**	**31,57**	**26,26**	**20,59**

W przypadku różnych zakresów kompetencji moralnych (tabela 36) można zauważyć z jednej strony najmniejsze zainteresowanie ich rozwijaniem (między 20% a 39%), z drugiej – liniowy, konsekwentny spadek gotowości do szkoleń w kolejnych okresach stażowych.

W obszarze kompetencji moralnych badani najczęściej wskazywali gotowość szkoleń w zakresie kształtowania postaw moralnych uczniów - bez względu na staż pracy, chociaż większe zainteresowanie wykazywali nauczyciele rozpoczynający pracę i pracujący do 15 lat. Kolejno deklarowali gotowość do doskonalenia swoich działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym, jednak wśród najkrócej pracujących takie osoby stanowiły nieco ponad 40%, a o połowę mniej nauczyciele o najdłuższym stażu pracy. Jeszcze mniej badanych jest zainteresowanych podnoszeniem sprawności w zakresie oceny moralnej różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej, a najmniej namysłem nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu.

Stosunkowo niewielkie zainteresowanie doskonaleniem się w zakresie kompetencji moralnych być może wynika z ich najbardziej uniwersalnego charakteru i niełączeniem ich przez nauczycieli z konkretnymi umiejętnościami zawodowymi, które można opanować w czasie formalnych szkoleń.

Tabela 37. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-moralnych w zależności od stażu pracy

	KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie	44,55%	41,06%	41,61%	37,54%	30,63%
2	Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami ...	51,82%	51,69%	55,84%	54,89%	50,84%
3	Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu ...	57,27%	60,39%	56,20%	52,68%	49,87%
4	Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu ...	57,73%	57,49%	55,84%	50,79%	47,04%
5	Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji	58,64%	51,21%	52,55%	47,95%	48,90%
6	Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów	51,82%	48,31%	52,55%	43,85%	40,34%
7	Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania	58,64%	60,87%	59,49%	51,42%	52,34%
	Średnie %	54,35	53,00	53,44	48,45	45,70

Charakteryzując zapotrzebowanie nauczycieli na podnoszenie kompetencji informatyczno-medialnych (tabela 37), można dostrzec, że jest ono zbliżone i w niewielkim stopniu zależne od stażu pracy. W niektórych zakresach bowiem to nauczyciele najkrócej pracujący są najbardziej otwarci na zwiększanie swoich umiejętności, w innych o stażu 11-20 lat lub między 6 a 10 lat. Zdarzają się nawet takie umiejętności, których rozwijanie – w większym odsetku – deklarują nauczyciele o najdłuższym stażu w porównaniu z pracującymi trochę krócej (16-20 lat). Warto też zaakcentować, że – poza nauczycielami pracującymi od 16 do 20 lat i powyżej 20 lat, którzy w zakresie gotowości do prowadzenia refleksji nad znaczeniem nowych technologii wykazują niewielkie zainteresowanie (30%-37%), to wszystkie pozostałe zakresy umiejętności we wszystkich grupach budzą zainteresowanie powyżej 40%, badanych a najczęściej – powyżej 50%. Biorąc pod uwagę dużą liczebność badanej grupy – są to setki osób.

Do obszarów, w których deklarowana jest największa gotowość do doskonalenia się, bo przez ok. połowę osób, można zaliczyć umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii oraz kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji. Na

podobnym poziomie uplasowała się umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu, jak również korzystania z różnych narzędzi, źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu. Staż pracy w niewielkim stopniu różnicuje nauczycieli w obszarach gotowości do nabywania wiedzy i umiejętności informatyczno-medialnych w zakresie cyberbezpieczeństwa i ochrony przed zagrożeniami. Nieco większe zróżnicowanie dotyczy umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów, gdyż 40% nauczycieli z najdłuższym stażem wykazuje takie zapotrzebowanie, a ok. 50% z najkrótszym. Najniższe zapotrzebowanie badanych wiąże się z umiejętnością doskonalenia refleksji na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie; tą kwestią zainteresowanych jest ponad 40% nauczycieli ze stażem pracy do 15 lat, a wśród dłużej pracujących ok. jedna trzecia.

Dodatkowe pytania dotyczyły wiedzy i umiejętności określonych przez władze oświatowe (tabela 38).

Tabela 38. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od stażu pracy

	WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI ZWIĄZANE Z WYMAGANIAMI WŁADZ OŚWIATOWYCH					
		poniżej 5 lat N=220	**6-10 lat N=207**	**11-15 lat N=274**	**16-20 lat N=317**	**powyżej 20 lat N=1133**
1	Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty	56,36%	50,72%	42,34%	34,70%	23,83%
2	Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny ...	53,18%	47,34%	37,59%	30,28%	24,01%
3	Realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania	56,82%	48,79%	35,04%	31,23%	25,95%
4	Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów	63,64%	60,39%	56,57%	46,37%	40,95%
5	Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego	46,36%	41,06%	33,94%	30,60%	22,24%
6	Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych	45,00%	35,27%	35,04%	34,07%	24,80%
	Średnie %	**53,56**	**47,26**	**40,01**	**34,54**	**26,96**

Gotowość nauczycieli do uzupełniania wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych najczęściej ukierunkowana była na wzbogacanie umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do ich indywidualnych potrzeb. Wśród osób w pierwszej dekadzie zatrudnienia takie oczekiwania charakteryzowały ponad 60% osób i ponad połowę pracujących o 5 lat dłużej. U pozostałych nauczycieli potrzeba doskonalenia się w tym zakresie sukcesywnie się zmniejszała, ale i tak w największym stopniu cieszyła się zainteresowaniem. Nieco mniejsze zainteresowanie, lecz na podobnym poziomie, przynajmniej w grupach o krótszym stażu (do 10 lat), badani wykazywali uzupełnieniem kompetencji w zakresie realizowania podstaw programowych i opracowywania programów oraz wiedzy o kierunkach polityki oświatowej i wprowadzanych zmianach. Tak jak w pozostałych wymiarach najwyższą gotowość do doskonalenia się wykazywały osoby najkrócej pracujące; wraz z narastaniem czasu pracy gotowość ta wyraźnie, bo nawet o ponad połowę, się zmniejszała. W niewiele mniejszym stopniu nauczyciele byli zainteresowani, i podobnie zróżnicowani z uwagi na staż pracy, w zaznajamianiu się z wymaganiami stawianymi wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór. Mniej jednak niż połowa nauczycieli z najkrótszym stażem pracy, a z najdłuższym nieco ponad jedna piąta, pragnęłaby uzupełniać swoje umiejętności w zakresie analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych oraz analizowania wyników i wniosków nadzoru pedagogicznego.

Niewątpliwie najmniej zainteresowaną grupą są nauczyciele pracujący najdłużej, choć bardziej gwałtowne spadki potrzeb szkoleniowych w poszczególnych obszarach miały miejsce w różnych cezurach czasowych w odniesieniu do stażu pracy. Szkoleniami z zakresu kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty najbardziej byliby zainteresowani nauczyciele z najkrótszym stażem. Od 41% do 64% nauczycieli najdłużej i najkrócej pracujących w szkole deklaruje chęć aktualizowania swojej wiedzy przede wszystkim w zakresie diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów. Może to mieć związek z wprowadzanymi zmianami w zakresie zadań szkoły wobec uczniów o zróżnicowanych potrzebach.

Podsumowanie:

1.Staż pracy nie sprzyja formalnemu doskonaleniu profesjonalizmu nauczycieli, gdyż można dostrzec, że im dłuższy staż, tym niższa jest gotowość do udziału w szkoleniach – dotyczy to zwłaszcza nauczycieli pracujących powyżej 20 lat. Jedynie w przypadku kompetencji informatyczno-medialnych gotowość do uczenia się nowych technologii i ich zastosowań edukacyjnych jest podobna we wszystkich grupach. Jednak spadki zainteresowania szkoleniami między kolejnymi grupami stażowymi nie zawsze mają liniowy charakter, co oznacza, że zależność ta nie jest oczywista.

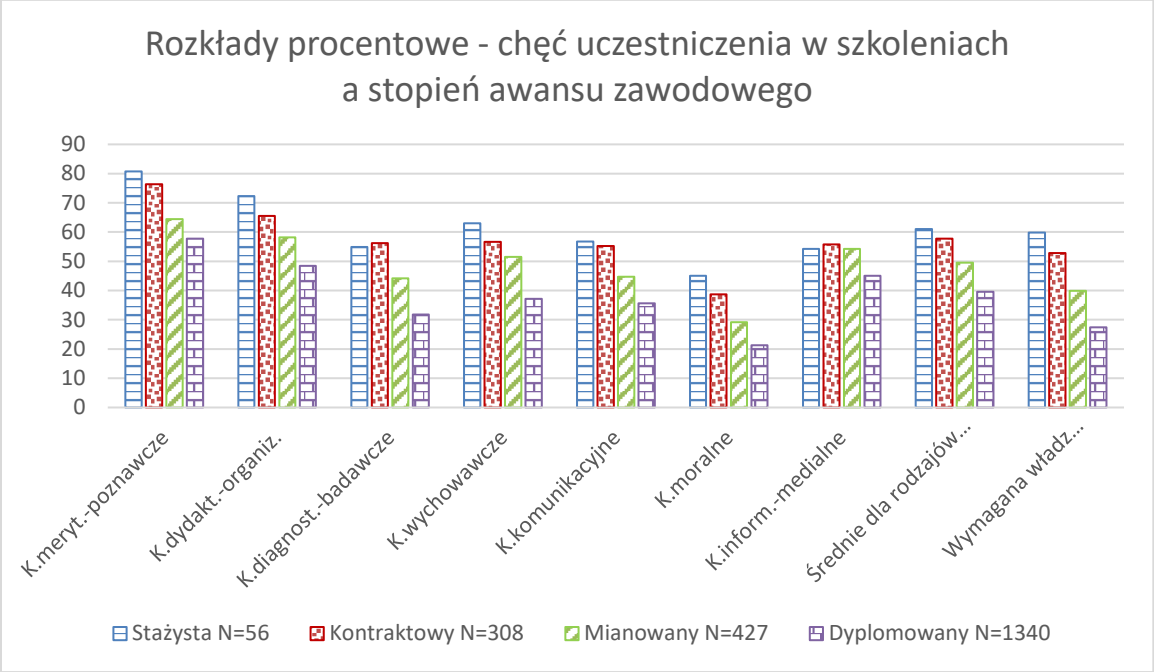
2. Wśród nauczycieli pracujących poniżej 10 lat, a szczególnie tych, którzy legitymują się najkrótszym stażem, otwartość na zdobywanie wiedzy i umiejętności jest widoczna we wszystkich rodzajach kompetencji. Powszechnie odczuwają potrzebę pogłębiania wiedzy i umiejętności w zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych oraz poszerzania wiedzy i umiejętności poprzez wzbogacanie różnych wymiarów związanych z nauczaniem, co jest zrozumiałe na etapie startu zawodowego i w ciągu kilku następnych lat adaptacji zawodowej. W miarę zbierania doświadczeń oraz podejmowania różnych form doskonalenia zawodowego, co wprost wynika z upływu lat pracy i wymagań stawianych nauczycielom, zwiększają zasoby swojej wiedzy i umiejętności profesjonalnych, stąd zapewne mniejsze zainteresowanie kolejnymi szkoleniami. Można też postawić hipotezę, iż nabyte w długoletniej praktyce kompetencje nauczyciele najdłużej pracujący uważają za wystarczające. Jednak nawet jeśli w tej grupie tylko co czwarta osoba deklaruje chęć udziału w szkoleniu na jakiś temat, oznacza to grupę prawie 300 osób.

3. Bez względu na staż pracy nauczyciele podtrzymują zainteresowanie kreatywnym podejściem do organizowania procesu kształcenia i wzbogacania swojej pracy o innowacyjne rozwiązania, zwiększające efektywność działań pedagogicznych.

III.2.4. Stopień awansu zawodowego a potrzeby szkoleniowe badanych

Analiza zebranych danych wykazała, że im niższy stopień awansu zawodowego, tym większa gotowość do podnoszenia swoich kompetencji przez badanych. Biorąc pod uwagę wskazany fakt, największą gotowość do podnoszenia kompetencji zawodowych (bez względu na ich rodzaj) deklarują nauczyciele stażyści i kontraktowi, najmniejszą zaś nauczyciele dyplo-

mowani. Poza zaprezentowaniem tych wyników (wykres 14) przedstawione zostaną w tabelach deklaracje dotyczące poszczególnych rodzajów kompetencji (po zsumowaniu należących do nich itemów i uśrednieniu wyników).



Wykres 14. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

Analiza graficzna zebranych danych w jednoznaczny sposób pokazuje różnice odnoszące się do gotowości podnoszenia swoich kompetencji przez nauczycieli z uwagi na stopień awansu zawodowego. Szczególnie widoczna jest duża gotowość do rozwoju wśród nauczycieli będących na początkowych szczeblach awansu zawodowego. Badani nauczyciele wykazują szczególnie duże zainteresowanie podnoszeniem swoich kompetencji merytoryczno-poznawczych i dydaktyczno-organizacyjnych, w najmniejszym zaś stopniu - kompetencji moralnych.

W tabelach 39-46 zaprezentowane wyniki w odniesieniu do poszczególnych rodzajów kompetencji. Nie uwzględniono badanych, których nie dotyczyły stopnie awansu zawodowego (20 osób). Warto zwrócić uwagę na nierównoważność grup: nauczyciele dyplomowani stanowią 62,9% wszystkich badanych, których dotyczy system awansu zawodowego nauczycieli, podczas gdy stażyści stanowią jedynie 2,6% ogółu.

Tabela 39. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami merytoryczno-poznawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontrak-towy N=308**	**miano-wany N=427**	**dyplo-mowany N=1340**	**Wynik uśred-niony N=2131**
1	Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu	83,93%	80,19%	65,81%	60,67%	72,65%
2	Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia	75,00%	71,43%	56,91%	51,72%	63,77
3	Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji	83,93%	72,08%	65,34%	56,87%	69,56
4	Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole	80,36%	81,82%	69,56%	61,72%	73,37
	Średnie %	**80,81**	**76,38**	**64,41**	**57,75**	**69,84**

W obszarze kompetencji merytoryczno-poznawczych (tabela 39), bez względu na stopień awansu zawodowego, najwyższe częstości wskazań wśród nauczycieli odnotowano w zakresie: umiejętności analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole oraz zdobywania wiedzy specjalistycznej dotyczącej nauczania danego przedmiotu. Jedynie w grupie stażystów na pierwszym miejscu znajduje się, obok chęci poszerzania wiedzy przedmiotowej, także gotowość do zdobywania umiejętności poszukiwania i weryfikowania wiedzy z różnych źródeł, a dopiero w następnej kolejności umiejętności analizowania zjawisk i problemów szkolnych (na poziomie powyżej 80%).

Dane wskazują na wyraźny związek chęci odbywania szkoleń ze stopniem awansu zawodowego, przy czym tendencja ta maleje wraz z osiąganiem kolejnych stopni (jedynym wyjątkiem jest minimalna przewaga nauczycieli kontraktowych w porównaniu ze stażystami w potrzebie rozwijania umiejętności analizowania sytuacji edukacyjnych). Różnica procentowa między nauczycielami na najniższym stopniu awansu i nauczycielami dyplomowanymi w poszczególnych zakresach wynosi od 18 do 27 punktów. Jednak najwyraźniejsze spadki zainteresowania w większości zakresów występują między nauczycielami kontraktowymi i mianowanymi. Prawdopodobnie podejmowane działania w celu uzyskania stopnia awansu na stanowisko nauczyciela mianowanego wymagają intensywnego rozwoju umiejętności związanych z kompetencjami merytoryczno-poznawczymi, co skutkuje nabyciem większej pewności siebie w roli zawodowej.

Tabela 40. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami dydaktyczno-organizacyjnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE					
	Nauczyciel:	stażysta N=56	kontrak-towy N=308	miano-wany N=427	dyplo-mowany N=1340	Wynik uśred-niony N=2131
1	Efektywne organizowanie procesu kształcenia	89,29%	80,52%	72,37%	61,79%	75,99%
2	Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy	87,50%	81,82%	77,05%	68,06%	78,61%
3	Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji	67,86%	68,83%	52,69%	42,61%	58,00%
4	Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się	80,36%	73,05%	66,74%	59,40%	69,89%
5	Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów	64,29%	50,32%	40,98%	34,18%	47,44%
6	Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym …	44,64%	38,31%	39,34%	24,55%	36,71%
	Średnie %	**72,32**	**65,48**	**58,20**	**48,43**	**61,12%**

W zakresie kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (tabela 40) w przypadku połowy kategorii, które dla wszystkich grup są najbardziej istotne z perspektywy doskonalenia się, czyli wprowadzania innowacji metodycznych (prawie 80% ogółu), efektywnego organizowania procesu kształcenia (75%) oraz motywowania uczniów do nauki (prawie 70%), następuje sukcesywny, liniowy spadek zapotrzebowania na szkolenia wraz ze wzrostem stopnia awansu. Nauczyciele w czasie rozwoju zawodowego kumulują zapewne swoje doświadczenia, wiedzę i umiejętności związane z nauczaniem, co skutkuje spadkiem zainteresowania kolejnymi szkoleniami. Nadal jednak, również wśród najliczniejszej grupy nauczycieli dyplomowanych, zainteresowanie jest duże, bo sięgające od 68% do 59%.

W odniesieniu do pozostałych kategorii umiejętności dydaktycznych spadek zainteresowania szkoleniami występuje nierównomiernie: w zakresie kierowania klasą – na poziomie nauczyciela mianowanego, w przypadku dzielenia się dorobkiem – na poziomie nauczyciela dyplomowanego, a w odniesieniu do kontroli i oceniania osiągnięć uczniów widać dwa dość duże spadki (na poziomie nauczyciela kontraktowego oraz mianowanego). Warto zaznaczyć, że nawet wśród nauczycieli dyplomowanych, choć ich zainteresowanie doskonaleniem jest mniejsze niż wśród badanych na początkowych etapach drogi zawodowej, spora część chce się rozwijać również w zakresie mniej popularnych zakresów umiejętności dydaktycznych.

Tabela 41. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami diagnostyczno-badawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontraktowy N=308**	**mianowany N=427**	**dyplomowany N=1340**	**Wynik uśredniony N=2131**
1	Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy …	71,43%	63,96%	54,57%	42,76%	58,18
2	Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej	60,71%	63,64%	48,24%	38,21%	52,7
3	Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji	44,64%	52,60%	41,69%	25,37%	41,08
4	Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji	42,86%	44,48%	32,08%	20,67%	35,02
	Średnie %	**54,91**	**56,17**	**44,15**	**31,75**	**46,75**

Im niższy stopień awansu zawodowego, tym większe zainteresowanie wśród nauczycieli doskonaleniem umiejętności diagnostycznych (tabela 41), kluczowych w pracy z wychowankami, a także umiejętnościami wykorzystywania wyników badań do organizowania pracy dydaktyczno-wychowawczej zgodnie z potrzebami uczniów, w tym uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Co interesujące, w większości szczegółowych kompetencji diagnostyczno-badawczych grupą najbardziej zainteresowaną są nauczyciele kontraktowi. Można przypuszczać, że stażyści są skoncentrowani na opanowaniu podstaw warsztatu pracy nauczyciela, więc nie są jeszcze gotowi do indywidualizowania oddziaływań edukacyjnych czy działań autoewaluacyjnych.

Wyraźnie też widać, że zainteresowanie doskonaleniem umiejętności diagnostyczno-badawczych słabnie już na poziomie stopnia nauczyciela mianowanego i widocznie obniża się u nauczycieli dyplomowanych. Na przykład tylko co piąty nauczyciel z tej grupy odczuwa niedosyt umiejętności w zakresie pogłębionego badania własnej pracy (choć nadal to liczna grupa osób). Być może nauczyciele ci na tyle rozumieją własne działania oraz mają ukształtowane umiejętności badawcze, że nie potrzebują dalszego doskonalenia, ale może to być też efekt rutyny i nieugruntowanej postawy refleksyjności pedagogicznej.

Tabela 42. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami wychowawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE					
	Nauczyciel:	stażysta N=56	**kontraktowy N=308**	**mianowany N=427**	**dyplomowany N=1340**	**Wynik uśredniony N=2131**
1	Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychowawczej	41,07%	41,56%	35,60%	28,13%	36,59
2	Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków/.../oraz ich uwarunkowań ...	58,93%	60,71%	51,99%	42,46%	53,52
3	Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy...	60,71%	59,09%	46,84%	42,39%	52,26
4	Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji	67,86%	57,79%	46,60%	38,21%	52,62
5	Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów ...	73,21%	66,56%	55,50%	48,13%	60,85
6	Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi ...	82,14%	75,65%	67,68%	59,48%	71,24
7	Realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym	57,14%	47,73%	37,94%	26,19%	42,25
8	Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych ...	75,00%	63,96%	47,54%	31,42%	54,48
9	Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami /.../ w zakresie działań wychowawczych w szkole	60,71%	51,95%	40,98%	28,66%	45,58
10	Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych	53,57%	41,88%	36,30%	27,01%	39,69
	Średnie %	**63,03**	**56,69**	**51,45**	**37,21**	**52,1**

W pracy wychowawczej (tabela 42) badani nauczyciele, bez względu na stopień awansu, są zainteresowani zdobywaniem wiedzy i umiejętności związanych z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi (powyżej 70% ogółu) oraz rozwijaniem kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (60% wszystkich). Warto zauważyć, że znaczenie rozwijania wskazanych umiejętności wśród uczniów jest szczególnie istotna po okresach zdalnej edukacji i wynikającej z niej izolacji od grupy rówieśniczej. Pozostałe wymienione w itemach umiejętności są wskazywane przez ponad 40% i 50% badanych, z wyjątkiem umiejętności dokonywania kontroli i oceny efektów wychowawczych (38%).

W zdecydowanej większości zakresów kompetencji wychowawczych można zauważyć stopniowe obniżanie się zainteresowania szkoleniami wraz ze stopniem awansu zawodowego. Jedynie w przypadku dwóch pierwszych kategorii, które mają charakter przede wszystkim poznawczy (analiza celów i wartości w pracy wychowawczej, rozumienie potrzeb i problemów wychowanków) odsetek nauczycieli kontraktowych jest relatywnie najwyższy. Warto odnotować, że różnice w zainteresowaniu doskonaleniem umiejętności wychowawczych między grupami najbardziej i najmniej chętnymi są znaczne: tylko w kilku zakresach sięgają mniej niż 20 punktów procentowych (analiza celów, rozumienie potrzeb, pełnienie roli wychowawcy klasy), inne przekraczają 20 (od 23 do 29 – radzenie sobie z trudnościami, rozwijanie kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów, oddziaływania na zachowania uczniów w codziennych interakcjach) oraz sięgają 31-32 punktów (realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych, sprawdzanie efektów pracy, doskonalenie współpracy w środowisku szkolnym). Rekordowo duża różnica – 44 punktów procentowych - dotyczy umiejętności tworzenia autorskich programów wychowawczych.

Nasuwa się pytanie: czy nauczyciele dyplomowani – w porównaniu z początkującymi – tak dobrze opanowali kompetencje wychowawcze (na co wskazywałyby największe ze wszystkich różnice średnich w zakresie stopnia ich opanowania – tabela 14), czy wypracowali sposoby wpływania na zachowania uczniów i nie widzą powodu do zmiany postępowania (sądząc po wyraźnym spadku chęci dokształcania się w zakresie tworzenia autorskich programów). A może przekonali się, że praca wychowawcza i jej efekty mają mniejsze znaczenie w szkole niż kształcenie przedmiotowe, więc nie warto inwestować energii w rozwijanie kompetencji wychowawczych? Na rzecz tej hipotezy może świadczyć fakt, że nauczyciele, którzy osiągnęli najwyższy stopień awansu wykazują znacznie większe zainteresowanie rozwijaniem kompetencji merytorycznych i dydaktycznych, choć w tym obszarze też zdobyli doświadczenie i umiejętności konieczne do uzyskania statusu nauczyciela dyplomowanego. Na te pytania mogłyby jednak dać odpowiedź wyniki odrębnych badań.

Wśród kompetencji komunikacyjnych (tabela 43) szczególnym zainteresowaniem cieszą się te, które wspierają nauczyciela podczas rozwiązywania konfliktów i prowadzenia mediacji. Ponadto nauczyciele w codziennej pracy doceniają znaczenie skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami oraz ich rodzicami.

Tabela 43. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami komunikacyjnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontraktowy N=308**	**mianowany N=427**	**dyplomowany N=1340**	**Wynik uśredniony N=2131**
1	Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się (własnego i innych ludzi, w tym uczniów) i jego skutków ...	50,00%	50,97%	38,88%	31,87%	42,93
2	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami	60,71%	55,84%	44,73%	35,90%	49,3
3	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów	57,14%	57,14%	45,20%	34,55%	48,51
4	Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.	64,29%	67,21%	56,91%	49,18%	59,4
5	Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym ...	51,79%	44,81%	37,94%	26,72%	40,32
	Średnie %	**56,79**	**55,19**	**44,73**	**35,64**	**48,09**

Widać jednak różnice w zależności od stopnia awansu zawodowego, które nie zawsze mają przebieg liniowy, obniżając się wraz ze wzrastającym statusem nauczycieli. Na podobnym poziomie bowiem utrzymuje się zainteresowanie nauczycieli stażystów i kontraktowych w przypadku umiejętności analizowania sytuacji komunikacyjnych oraz skutecznego porozumiewania, dopiero w następnych grupach badanych sukcesywnie spada. Z kolei w odniesieniu do umiejętności rozwiązywania konfliktów największą gotowość do doskonalenia wykazują nauczyciele kontraktowi.

Zainteresowanie doskonaleniem kompetencji moralnych (tabela 44) jest najniższe spośród wszystkich rodzajów kompetencji we wszystkich grupach nauczycieli. Tylko w przypadku kształtowaniu postaw moralnych uczniów połowa stażystów deklaruje chęć szkoleń, w pozostałych zakresach w grupach mniej zaawansowanych to zainteresowanie oscyluje między 32%-46%, a wśród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych nie przekracza 35%.

Tabela 44. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami moralnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontrak-towy N=308**	**miano-wany N=427**	**dyplo-mowany N=1340**	**Wynik uśred-niony N=2131**
1	Namysł nas własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu	41,07%	32,79%	22,95%	15,90%	28,18
2	Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej	41,07%	36,36%	25,29%	19,55%	30,57
3	Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialno-ści) w ramach codziennych interakcji	51,79%	44,48%	35,13%	26,64%	39,51
4	Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym	46,43%	41,23%	33,26%	23,28%	36,05
	Średnie %	**45,09**	**38,72**	**29,16**	**21,34**	**33,58**

Rekordowo niskie zainteresowanie można odnotować w przypadku pogłębiania umiejętności prowadzenia refleksji aksjologicznej wśród nauczycieli dyplomowanych (15,9%). Spadki zainteresowania mają w tym wypadku dość regularny przebieg wraz z podnoszeniem się statusu zawodowego nauczyciela. Można przypuszczać, że bardziej doświadczeni nauczyciele, również starsi wiekiem, uważają, że swój rozwój moralny – również w odniesieniu do obszaru pracy zawodowej – osiągnęli w wystarczającym stopniu.

Znaczenie potrzeby wykorzystywania kompetencji informatyczno-medialnych stanowi nieodłączny element pracy niemal każdego nauczyciela. Doskonaleniem się w tym obszarze są zainteresowani wszyscy nauczyciele bez względu na stopień awansu zawodowego (tabela 45), co nie dziwi, biorąc pod uwagę ostatni okres zdalnej edukacji. Z wyjątkiem miernej gotowości nauczycieli dyplomowanych (30%) do pogłębianie refleksji nad znaczeniem nowych technologii, w pozostałych kategoriach badanych i zakresach umiejętności zapotrzebowanie na szkolenia jest widoczne na poziomie 40%-60%. Relatywnie mniejsze zainteresowanie można zaobserwować u nauczycieli dyplomowanych (poza chęcią podnoszenia umiejętności wykorzystywania źródeł i narzędzi do zdalnego nauczania), ale nie odbiega ono znacząco od deklaracji pozostałych grup. Różnice między stażystami, nauczycielami kontraktowymi i mianowanymi są nieznaczne i nieoczywiste (w niektórych zakresach przewagę mają nauczyciele stażyści, w innych kontraktowi lub mianowani). Te kompetencje wydają się zatem najbardziej uniwersalne i – zapewne z uwagi na ciągły postęp technologiczny – wymagają ciągłego aktualizowania.

Tabela 45. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami informatyczno-medialnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego

	KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontraktowy N=308**	**mianowany N=427**	**dyplomowany N=1340**	**Wynik uśredniony N=2131**
1	Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie	50,00%	45,78%	43,33%	30,00%	42,28
2	Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie /.../ cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami ...	51,79%	53,57%	54,10%	51,49%	52,74
3	Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu ...	55,36%	61,36%	59,25%	48,81%	56,2
4	Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu ...	60,71%	58,77%	57,14%	46,57%	55,8
5	Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji	53,57%	57,79%	54,80%	47,46%	53,41
6	Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów	53,57%	50,97%	51,99%	40,07%	49,15
7	Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania	55,36%	62,01%	59,25%	51,57%	57,01
	Średnie %	54,34	55,75	54,27	45,14	**52,38**

W przypadku zakresów wiedzy i umiejętności określonych jako pożądane przez władze oświatowe (tabela 46) nauczyciele przejawiają zainteresowanie zróżnicowane w zależności od stopnia awansu zawodowego, które sukcesywnie spada w kolejnych grupach (z wyjątkiem chęci szkolenia w zakresie diagnozy i pracy z uczniami o specjalnych potrzebach – najwyższą wśród nauczycieli kontraktowych). Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów i dostosowywania do nich pracy dydaktyczno-wychowawczej, co wiąże się zarówno z ogólnie pojętym indywidualizowaniem procesu kształcenia, jak i działaniami na rzecz wychowanków ze specjalnymi potrzebami, jest ważna dla dużego odsetka badanych w każdej grupie – od 40% nauczycieli dyplomowanych do 65% nauczycieli kontraktowych. Jednak dla stażystów jeszcze ważniejsze jest poszerzanie umiejętności dotyczących realizacji podstaw programowych (71%), co wiąże się z elementarnym opanowaniem warsztatu pracy dydaktycznej, a także w zakresie

znajomości kierunków polityki oświatowej oraz wymagań stawianych placówkom oświatowym (66% i 62%).

Można przypuszczać, że zaskakująco duże zainteresowanie tymi kwestiami wynika z pewnej niejasności normatywnego wymiaru roli nauczyciela, który – jak można przypuszczać – nie został wystarczająco określony podczas przygotowania zdobywanego na studiach. Poparciem dla tego wyjaśnienia mogą być wyniki w kategorii nauczycieli dyplomowanych – tylko co czwarty z nich jest zainteresowany szkoleniami na ten temat. W tej grupie nauczycieli można zauważyć we wszystkich zakresach, poza uwzględnianiem potrzeb uczniów, zainteresowanie na poziomie jedynie 22%-25%. Być może nauczyciele, którzy osiągnęli maksymalny poziom awansu uważają, że nie muszą już w takim stopniu jak wcześniej podporządkowywać się wytycznym władz i bardziej dbają o poczucie autonomii zawodowej. Z drugiej strony w poprzednich latach pracy przeżyli niejedną zmianę wymagań, które nie przekładały się na realia ich codziennej pracy, więc mogą wątpić w sens pogłębiania wiedzy na ten temat.

Tabela 46. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od stopnia awansu zawodowego

	WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI ZWIĄZANE Z WYMAGANIAMI WŁADZ OŚWIATOWYCH					
	Nauczyciel:	**stażysta N=56**	**kontraktowy N=308**	**mianowany N=427**	**dyplomowany N=1340**	**Wynik uśredniony N=2131**
1	Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty	66,07%	56,49%	38,88%	25,45%	40,36
2	Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny ...	62,50%	52,27%	37,47%	24,03%	44,07
3	Realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania	71,43%	52,27%	41,69%	24,63%	47,51
4	Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania /.../do indywidualnych potrzeb uczniów	60,71%	65,58%	53,16%	41,64%	55,27
5	Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego	55,36%	44,81%	35,36%	22,54%	39,52
6	Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych	42,86%	45,13%	33,02%	25,82%	36,71
	Średnie %	**59,82**	**52,76**	**39,93**	**27,35**	**44,97**

Z kolei relatywnie niższe wyniki dotyczące chęci udziału w szkoleniach dotyczących umiejętności analizowania wyników egzaminów zewnętrznych oraz wniosków nadzoru pedagogicznego mogą wynikać z różnej sytuacji badanych – nie wszyscy uczestniczą w systemie egzaminów zewnętrznych (np. nauczyciele przedszkoli, klas I-III, przedmiotów nieegzaminacyjnych, pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych), a odpowiedzialność za funkcjonowanie placówek mogą uznawać za domenę kadry zarządzającej.

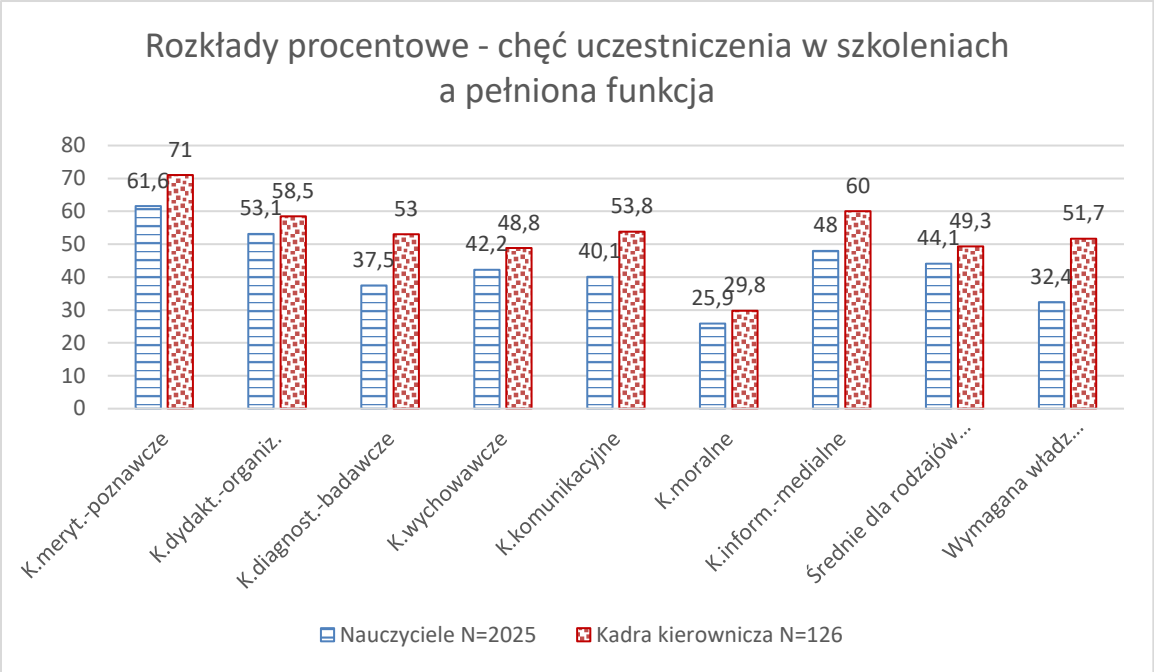
Podsumowanie:

1. Uwzględniając zmienną stopnia awansu zawodowego, można stwierdzić, że występują tu podobne prawidłowości jak w przypadku stażu pracy, który jest z nim powiązany. Im wyższy status nauczyciela, tym mniejsze zainteresowanie szkoleniami, zwłaszcza w grupie nauczycieli dyplomowanych. W zależności jednak od rodzaju kompetencji różnice te mogą być mniejsze (np. informatyczno-medialne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne) lub większe (np. kompetencje wychowawcze, wiedza i umiejętności związane z wymaganiami władz oświatowych).
2. Różnice między kolejnymi grupami nauczycieli nie zawsze mają liniowy przebieg. Zdarza się, że największy odsetek zainteresowanych odnotowuje się w grupie nauczycieli kontraktowych, którzy, pokonawszy pierwszy okres „szoku zawodowego", zaczynają odczuwać niedosyt w zakresie umiejętności wykraczających poza podstawy zawodu i zaczynają budować własny warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej.

III.1.5. Pełniona funkcja a potrzeby szkoleniowe nauczycieli

Na podstawie deklaracji badanych można stwierdzić, że w odniesieniu do chęci uczestniczenia w szkoleniach odsetek osób pełniących funkcje kierownicze w zakresie wszystkich rodzajów kompetencji jest większy niż w przypadku nauczycieli (wykres 15). I – jak można przypuszczać, biorąc pod uwagę samoocenę opanowania kompetencji (zob. wykres 9) – nie wynika to z niedostatku wiedzy i umiejętności dyrektorów w porównaniu z nauczycielami (są one wyższe).

Analizując dane, trzeba mieć jednak świadomość dużej dysproporcji między liczebnością obu grup badanych (nauczyciele: 2025, kadra zarządzająca: 126).



Wykres 15. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli i kadry zarządzającej wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji

W kolejnych tabelach (47-53) zostaną zaprezentowane wyniki odnoszące się do szczegółowych zakresów wiedzy i umiejętności w zakresie rodzajów kompetencji.

Tabela 47. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami merytoryczno-poznawczymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE MERYTORYCZNO-POZNAWCZE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Wiedza specjalistyczna dotycząca nauczania danego przedmiotu	64,94%	64,29%
2	Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia	55,11%	71,43%
3	Chęć poszerzania własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji	61,04%	66,67%
4	Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole	65,48%	81,75%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**61,64%**	**71,04**

Biorąc pod uwagę szczegółowe zakresy kompetencji merytoryczno-poznawczych (tabela 47), widać, że większe różnice na korzyść kadry zarządzającej dotyczą przede wszystkim gotowości do doskonalenia bardziej zaawansowanych umiejętności: analizowania różnych zjawisk i problemów w rzeczywistości szkolnej w szerszym kontekście oraz krytycznej analizy i

wzbogacania treści programowych. Może być to warunkowane ogólnie większymi kompetencjami, które umożliwiają identyfikowanie problemów i branie odpowiedzialności za ich rozwiązanie, a także wymaganiami roli, które mogą zwiększać pragnienie nabycia poczucia sprawstwa w samodzielnym radzeniu sobie z trudnościami i w indywidualnym skutecznym działaniu.

Nauczyciele, choć w mniejszym odsetku deklarują gotowość do szkoleń, to również są bardzo zainteresowani zarówno poszerzaniem wiedzy specjalistycznej, jak i rozwijaniem umiejętności analitycznych w odniesieniu do sytuacji edukacyjnych. Zważywszy na liczebność tej grupy, 55%-65% to ponad 1000 osób chętnych do skorzystania ze szkoleń w tych obszarach.

Tabela 48. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami dydaktyczno-organizacyjnymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE DYDAKTYCZNO-ORGANIZACYJNE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Efektywne organizowanie procesu kształcenia, wykorzystywanie różnorodnych metod i form pracy dydaktycznej	66,77%	73,81%
2	Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy	71,70%	78,57%
3	Umiejętność kierowania klasą – zapewniania ładu i dyscypliny na lekcji	49,68%	38,89%
4	Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się	62,77%	72,22%
5	Umiejętności w zakresie kontroli i oceniania osiągnięć uczniów	37,98%	49,21%
6	Chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami (w szkole lub poza nią, np. na forach internetowych)	29,58%	38,10%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**53,08**	**58,47**

W pięciu z sześciu wymiarów kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (tabela 48) kadra kierownicza wykazuje większą gotowość do ich doskonalenia (poza umiejętnością kierowania klasą), choć hierarchia najpopularniejszych w obu grupach kierunków dokształcania się jest taka sama. Większy odsetek kierujących oczekuje doskonalenia swojego profesjonalizmu w zakresie umiejętności organizowania i skutecznego realizowania procesu kształcenia oraz troski o to, by miał on charakter innowacyjny i zarazem twórczy. Być może wynika to z poczucia odpowiedzialności za efekty pracy całej placówki. Ponadto częściej dostrzegają oni znaczenie

doskonalenia kompetencji skutecznego motywowania uczniów do pracy oraz umiejętnej kontroli i oceny efektów uczenia się. Jest to o tyle zastanawiające, że dla każdego nauczyciela są to umiejętności kluczowe.

Rzadziej niż nauczyciele dyrektorzy są gotowi uczestniczyć w szkoleniach na temat kierowania klasą - wprowadzania ładu i dyscypliny. Być może jako liderzy w swoich placówkach mają z jednej strony już ugruntowane umiejętności zarządzania zespołami ludzkimi (także uczniami), z drugiej - jako dyrektorzy - wywołują u uczniów większy respekt, co zapobiega problemom z dyscypliną. Kadra zarządzająca większą wagę niż nauczyciele przywiązuje do dzielenia się dorobkiem z innymi nauczycielami (skoro prawie 40% z nich wzięłoby udział w szkoleniu w porównaniu z niespełna 30% pozostałych), co może być motywowane bądź osobistymi względami, wynikającymi z osobowości badanych, bądź dbaniem o pozytywny wizerunek placówki.

Tabela 49. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami diagnostyczno-badawczymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNO-BADAWCZE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy (poznawanie potrzeb, możliwości, problemów itp.)	48,05%	62,70%
2	Umiejętność wykorzystywania wyników diagnozy w planowaniu i organizowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej	43,16%	65,08%
3	Umiejętność autoewaluacji własnych działań pedagogicznych i doskonalenie ich w odniesieniu do wyników autoewaluacji	32,40%	43,65%
4	Rozumienie własnych działań pedagogicznych dzięki prowadzonym badaniom i krytycznej autorefleksji	26,17%	40,48%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**37,45**	**52,98**

W przypadku kompetencji diagnostyczno-badawczych (tabela 49) wyniki jednoznacznie wskazują, że bardziej zainteresowani ich rozwijaniem są badani pełniący funkcje kierownicze i różnice procentowe w porównaniu z nauczycielami sięgają co najmniej kilkunastu punktów. Nawet w najmniej popularnych kategoriach, związanych z umiejętnościami i postawą refleksyjnego praktyka, ponad 40% dyrektorów jest zainteresowanych szkoleniami. Prawdopodobnie, uwzględniając szerszy kontekst rzeczywistości edukacyjnej w swojej pracy, zdają sobie

w większym stopniu sprawę z wagi badań i ich wykorzystywania nie tylko w stosunku do uczniów, ale i własnej pracy.

Tabela 50. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami wychowawczymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE WYCHOWAWCZE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Refleksja na temat wartości i celów w pracy wychowawczej	31,95%	31,75%
2	Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków w różnych okresach rozwojowych oraz ich uwarunkowań społeczno-kulturowych i psychologicznych	47,31%	49,21%
3	Umiejętności związane z rolą wychowawcy klasy (np. integrowanie uczniów, animowanie życia klasy, wpływania na wartości i cele grupowe)	46,81%	34,13%
4	Umiejętności oddziaływania na zachowanie i postawy uczniów w ramach codziennych interakcji	43,21%	46,83%
5	Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (np. rozwijania poczucia własnej wartości, empatii, asertywności itp.)	52,49%	57,94%
6	Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi (np. agresją uczniowską, konfliktami itp.)	63,60%	69,84%
7	Realizacja programów profilaktyczno-wychowawczych i innych działań zawartych w Szkolnym Programie Wychowawczym	31,90%	41,27%
8	Umiejętność tworzenia autorskich programów wychowawczo-profilaktycznych w odniesieniu do potrzeb, zainteresowań i problemów uczniów	39,90%	48,41%
9	Prowadzenie działań na rzecz doskonalenia współpracy między różnymi podmiotami (nauczycielami, rodzicami, uczniami itp.) w zakresie działań wychowawczych w szkole	34,27%	52,38%
10	Umiejętność dokonywania kontroli i oceny wyników oddziaływań wychowawczych	30,22%	56,35%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**42,17**	**48,81**

Rozkłady procentowe kadry zarządzającej i nauczycieli w zakresie chęci doskonalenia różnych aspektów kompetencji wychowawczych (tabela 50) są tylko w niektórych aspektach zróżnicowane. W większości przypadków różnice są minimalne (kilkuprocentowe) lub ich brak, jak w odniesieniu do prowadzenia refleksji na temat celów i wartości pracy wychowawczej. Nieco większą wagę badani pełniący funkcje kierownicze przywiązują do doskonalenia się w zakresie realizacji programów profilaktyczno-wychowawczych zarówno już funkcjonujących, jak i autorskich (różnica 8%-10%). Może to wynikać z poczucia odpowiedzialności za efekty wychowawcze dotyczące całej placówki. Na rzecz tej tezy przemawiają także różnice w podej-

ściu do zwiększania umiejętności dotyczących współpracy wychowawczej różnych podmiotów, a przede wszystkim kontroli i oceny efektów działań wychowawczych. Można przypuszczać, że dodatkową motywacją dla dyrektorów jest możliwość rozliczania z nich przez władze nadrzędne.

Nauczyciele przejawiają jedynie większą gotowość niż dyrektorzy (o 12%) do szkoleń doskonalących działanie w roli wychowawcy klasy, którą przypuszczalnie dyrektorzy rzadziej pełnią.

Tabela 51. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami komunikacyjnymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Umiejętność analizowania sposobu komunikowania się (własnego i innych ludzi, w tym uczniów) i jego skutków...	35,60%	51,59%
2	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z uczniami	41,28%	41,27%
3	Umiejętność skutecznego porozumiewania się i budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów	39,60%	55,56%
4	Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.	52,64%	70,63%
5	Umiejętność tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym....	31,16%	50,00%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**40,06**	**53,81**

Poza deklarowaniem chęci doskonalenia umiejętności porozumiewania się z uczniami, których rozkłady są identyczne w obu grupach (po 41%), pozostałe zakresy kompetencji komunikacyjnych (tabela 51) różnicują badanych na korzyść kadry kierowniczej (od 16% do 19%). Nauczyciele mniej zainteresowani są zarówno wzbogacaniem swoich umiejętności analizowania sytuacji komunikacyjnych i ich skutków, jak również porozumiewania się z rodzicami. Jest to o tyle dziwne, że w badaniach jakościowych, które prowadzono wcześniej, poświęconych sytuacjom trudnym w pracy nauczycieli, właśnie kontakty z rodzicami uczniów były najczęściej wymieniane. Jednak jedynie 40% nauczycieli wzięłoby udział w szkoleniu na ten temat, podczas gdy dyrektorów wyraźnie więcej (55%). Prawdopodobny wpływ pełnionej roli kierowniczej najbardziej widać w dwóch ostatnich zakresach kompetencji komunikacyjnych. Aż 70% dyrektorów (w porównaniu z też dużym odsetkiem – 52% nauczycieli) chciałoby nauczyć się skutecznie rozwiązywać konflikty. Jest to zrozumiałe, bo to właśnie dyrektor musi mierzyć się

z najpoważniejszymi nieporozumieniami między nauczycielami i uczniami czy nauczycielami i rodzicami oraz najtrudniejszymi problemami interpersonalnymi (także w relacjach własnych z pracownikami). Z kolei połowa kadry kierowniczej jest zainteresowana doskonaleniem umiejętności tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym (wśród nauczycieli – 31%). Można przypuszczać, iż dyrektorzy mają większą świadomość niż nauczyciele, skoncentrowani przede wszystkim na „swojej" klasie, że to od ich aktywności i kompetencji komunikacyjnych zależy budowanie klimatu współdziałania, właściwych relacji z innymi podmiotami oraz skutecznego porozumiewania się w obrębie całej placówki.

Tabela 52. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami moralnymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE MORALNE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Namysł nas własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu	20,35%	23,81%
2	Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej	23,65%	25,40%
3	Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji	31,46%	34,13%
4	Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym	28,15%	35,71%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**25,90**	**29,76**

Kompetencje moralne (tabela 52) w niewielkim stopniu różnicują grupy w zależności od pełnionej funkcji. Minimalnie wyższe odsetki badanych w grupie dyrektorów zainteresowane są dodatkowymi szkoleniami w zakresie szczegółowych kompetencji moralnych w porównaniu z grupą nauczycieli. Nieco większa, 7-procentowa różnica, dotyczy chęci wzmacniania swoich umiejętności podejmowania działań promujących zasady etyczne w całym środowisku szkolnym, co zapewne jest efektem większego poczucia odpowiedzialności za funkcjonowanie placówki u osób zarządzających nią.

W przypadku kompetencji informatyczno-medialnych (tabela 53) widać dość wyraźne różnice między grupami – często większe i bardziej konsekwentne niż w przypadku innych zmiennych, wcześniej analizowanych. To przedstawiciele kadry kierowniczej są znacznie bardziej zainteresowani ich rozwijaniem, mimo podobnego stopnia opanowania (zob. wykres 9). O ile nie ma dużych różnic w rozkładach procentowych w zakresie prowadzenia refleksji nad

znaczeniem nowych technologii (2%) czy wykorzystywania narzędzi informatycznych w zdalnym nauczaniu (6%), to w pozostałych zakresach umiejętności sięgają one od 11% do 22%.

Tabela 53. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami informatyczno-medialnymi w zależności od pełnionej funkcji

	KOMPETENCJE INFORMATYCZNO-MEDIALNE		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Refleksja na temat znaczenia technologii informatycznych we współczesnym świecie	35,36%	37,30%
2	Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa ...	51,46%	65,08%
3	Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu ...	52,49%	58,73%
4	Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu...	49,88%	65,87%
5	Umiejętność kontroli i oceny osiągnięć uczniów w zdalnej edukacji	49,68%	62,70%
6	Umiejętności budowania relacji i udzielania wsparcia uczniom w sytuacji zdalnych kontaktów	43,70%	54,76%
7	Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania	53,28%	75,40%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**47,98**	**59,98**

Odnoszą się one przede wszystkim do właściwej organizacji zdalnego procesu kształcenia, kontroli i oceny osiągnięć uczniów, nowatorskiego wykorzystywania narzędzi cyfrowych w edukacji, ale też aspektów wychowawczych – udzielania uczniom wsparcia on-line czy zagadnienia cyberbezpieczeństwa. Prawdopodobnie dyrektorzy jako odpowiedzialni za organizację zdalnej edukacji w całej szkole mają większą świadomość złożoności tego procesu i konieczności opanowania wielu skomplikowanych umiejętności.

W odniesieniu do wiedzy i umiejętności określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej (z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli jako szczególnie pożądane dla nauczycieli (tabela 54) rozkłady procentowe jednoznacznie wskazują na przewagę kadry kierowniczej. Nie jest to zaskakujące, ponieważ to przede wszystkim dyrektorzy rozliczani są z realizacji różnego rodzaju zarządzeń i wytycznych. Świadczy o tym największa, bo 47-procentowa, różnica w porównaniu z nauczycielami w zakresie chęci szkolenia się w umiejętności analizowania wyników i wniosków z działań ewaluacyjnych nadzoru pedagogicznego. Widoczne różnice (od 19% do 12%) występują również w kategorii znajomości wymagań nadzoru dotyczących ewaluacji, analizy wyników egzaminów zewnętrznych, a także

diagnozowania indywidualnych potrzeb uczniów i dostosowywania do nich procesu kształcenia i wychowania. Ta ostatnia umiejętność wydaje się dotyczyć w równym stopniu szeregowych nauczycieli, nie tylko dyrektorów, jednak to ci ostatni powinni tak zarządzać placówką, aby stwarzać optymalne warunki dla wychowanków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 54. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od pełnionej funkcji

	WIEDZA I UMIEJĘTNOŚCI WYNIKAJĄCE Z OCZEKIWAŃ WŁADZ OŚWIATOWYCH		
		Nauczyciel N=2025	**Kadra zarządzająca N=126**
1	Znajomość kierunków polityki oświatowej oraz wprowadzanych zmian w systemie oświaty	33,28%	40,48%
2	Znajomość wymagań stawianych wobec szkół i placówek, których wypełnianie jest badane przez organy sprawujące nadzór pedagogiczny ...	30,91%	47,62%
3	Realizacja podstaw programowych, w tym opracowywanie programów nauczania	32,74%	41,27%
4	Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia /.../ odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów	47,21%	59,52%
5	Umiejętność analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego	26,52%	73,02%
6	Umiejętność analizowania wyników egzaminów, sprawdzianów i diagnoz zewnętrznych	29,43%	48,41%
	Średnia dla rodzaju kompetencji	**32,42**	**51,72**

W przypadku pozostałych zakresów: realizacji podstaw programowych i znajomości kierunków polityki oświatowej różnice są nieco mniejsze (9%, 7%). Dyrektorzy są zatem znacznie bardziej zainteresowani rozwijaniem wiedzy i umiejętności niż nauczyciele, jeśli dotyczy to ich odpowiedzialności wobec organów nadzoru pedagogicznego.

Podsumowanie:

1.Szczegółowa analiza poszczególnych zakresów wiedzy i umiejętności, które składają się na różne rodzaje kompetencji zawodowych, wyraźnie wskazuje, że kadra kierownicza jest bardziej zainteresowana szkoleniami w porównaniu z ogółem nauczycieli. Jest to jednak tylko porównanie rozkładów procentowych, ponieważ z uwagi na dysproporcje wielkości obu grup rzeczywista liczba potencjalnych uczestników szkoleń jest znacznie wyższa wśród nauczycieli.

2.Wyraźnie widać, że pełniona rola kierownicza ma związek z gotowością do doskonalenia swoich kompetencji przede wszystkim w tych zakresach, które odnoszą się do odpowiedzialności za funkcjonowanie placówki jako całości.

III.2. Analiza odpowiedzi na pytanie otwarte dotyczące innych niż wymienione tematów szkoleń

Uczestnicy mieli możliwość zgłoszenia potrzeby szkolenia (lub jej braku) przy każdym szczegółowym zakresie kompetencji, jednak w kwestionariuszu postawiono dodatkowo pytanie otwarte „Jeśli odczuwa Pan/i potrzebę zdobycia lub rozwijania kompetencji w jakimś obszarze niewymienionym w poprzednich pytaniach, proszę wpisać". 141 osób, czyli 6,6% z 2151 nauczycieli biorący udział w badaniach, zdecydowało się zgłosić własną propozycję. Część postulatów pokrywała się dokładnie z zakresami umiejętności/wiedzy, które zostały wymienione w kwestionariuszu (np. dotyczące ogólnych i/lub szczegółowych kompetencji informatycznych) lub łączyła poszczególne zakresy kompetencji (np. merytoryczno-poznawczych i dydaktyczno-organizacyjnych, jak chęć uczestnictwa w szkoleniach dotyczących nauczania określonego przedmiotu, praca z uczniami ze specjalnymi potrzebami). Zostały jednak ujęte w poniższym zestawieniu, skoro badani chcieli wyraźniej zaakcentować właśnie te potrzeby szkoleniowe. Niewielka część zgłaszanych propozycji dotyczyła szczegółowych zakresów kompetencji nieujętych wprost w kwestionariuszu. Tabela 55 przedstawia zgłoszone postulaty wraz z odniesieniem ich do rodzajów kompetencji wg klasyfikacji przyjętej w kwestionariuszu.

Tabela 55. Tematyka szkoleń zgłaszana przez badanych w pytaniu otwartym

Potrzeby szkoleniowe (grupy)	**liczba osób***	**Przykłady konkretyzacji przedmiotu szkolenia (w nawiasach podano liczbę osób)**	**Odniesienie do rodzajów kompetencji**
I.Praca z dziećmi/ uczniami ze specjalnymi potrzebami oraz problemami	57 (40,4%)	Uczniowie: -ze specjalnymi potrzebami/z orzeczeniem (6) -ze spektrum autyzmu (9) -różne rodzaje niepełnosprawności (w tym intelektualna) (4) -edukacja włączająca (1) -kurs dla nauczycieli wspomagających (2) -komunikacja wspomagająca i alternatywna (1) -prowadzenie dokumentacji z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole (3) -integracja sensoryczna (3) -wczesne wspomaganie rozwoju (4)	-merytoryczno-poznawcze -wychowawcze -diagnostyczno-badawcze

		-zaburzenia u dzieci w wieku przedszkolnym (3) -pomoc uczniom z problemami psychologicznymi (np. nadpobudliwość, problemy ze snem, jedzeniem, emocjonalne związane z pandemią, stany depresyjne i lękowe) (10) -dzieci z epilepsją (1) -logopedia/ neurologopedia/ nowe metody w pracy z dziećmi z dysleksją (6) -nowe metody i programy w zakresie pracy terapeutycznej (1) -wspomaganie talentów dzieci w wieku przedszkolnym (1) -praca z uczniem powracającym z zagranicy (1) -diagnozowanie problemów edukacyjnych uczniów (1)	-związane z wymaganiami władz oświatowych
II. Doskonalenie kompetencji w zakresie nauczanych przedmiotów oraz dydaktyki ogólnej	44 (31,2%)	-metodyka nauczania różnych przedmiotów ogólnokształcących (WF, biologia, matematyka, informatyka, język angielski, edukacja dla bezpieczeństwa, w tym pierwsza pomoc przedmedyczna) w szkołach i przedszkolu (13) -metodyka nauczania przedmiotów zawodowych w szkołach różnego typu (7) -rozwijanie wiedzy specjalistycznej (2) -rozwijanie umiejętności i technik skutecznego nauczania/uczenia się (np. rozwijanie motywacji wewnętrznej uczniów, notatki wizualne, praca w grupach zróżnicowanych, nowatorskie metody uczenia się, nauka rozwiązywania problemów, krytycznego myślenia, systematyczne nauczanie umiejętności efektywnej nauki) (8), -innowacje dydaktyczne (neurodydaktyka, szkoła Montessori, Plan daltoński) (4) -szkolenia z zakresu różnych dziedzin artystycznych przydatnych w edukacji uczniów (np. taniec, rękodzieło, działania plastyczne) (6) -rozwijanie kompetencji, zainteresowań czytelniczych, praca biblioteki (2) -szkolenie dot. nowej matury (1) -ewaluacja programów nauczania (1)	-kompetencje merytoryczno-poznawcze -kompetencje dydaktyczno-organizacyjne
III. Praca profilaktyczno-wychowawcza z uczniami	20 (14,2%)	-programy profilaktyczno-wychowawcze (w tym związane z uzależnieniami, rozwijaniem kompetencji emocjonalnych) (3) -trudności wychowawcze (w tym niedostosowanie społeczne, zachowania agresywne) (4) -innowacyjne metody pracy w resocjalizacji (1) -metody i techniki pracy wychowawczej (tutoring, mentoring, coaching, techniki behawioralne, pozytywna dyscyplina, zajęcia opiekuńczo-wychowawcze, kreatywne uroczystości) (9) -inne (interwencja kryzysowa, doradztwo zawodowe, psychologia młodzieży) (3)	-merytoryczno-poznawcze -wychowawcze -diagnostyczno-badawcze
IV. Rozwój zawodowy i osobisty nauczyciela	21 (14,9%)	-możliwości zatrudnienia (1) -awans zawodowy nauczyciela (4) -dobrostan nauczyciela jako zapobieganie wypaleniu zawodowemu (w tym problematyka wypalenia, radzenia sobie ze stresem, zachowanie balansu między pracą a życiem prywatnym, efektywny odpoczynek) (7) -poczucie sensu pracy w zbiurokratyzowanej szkole (2)	-merytoryczno-poznawcze -moralne -wychowawcze

		-prowadzenie dokumentacji narzuconej przez organy nadrzędne (1) -samorozwój/ poznawanie nowości na szkoleniach (2) -posługiwanie się językiem obcym (2) -autorytet nauczyciela (1) -emisja głosu (1)	
V. Kompetencje informatyczne	18 (12,8%)	-ogólne możliwości i umiejętności wykorzystania nowych technologii (7) -umiejętności specjalistyczne związane z konkretnymi programami i narzędziami (np. sterowniki PLC Z 1200, panel HMI, programowanie maszyn CNC, JavaScript i PHP) (4) -programowanie i kodowanie w edukacji wczesnoszkolnej (2) -nowoczesne środki dydaktyczne z zakresu robotyki (1) -nowoczesne komunikatory społeczne, kreowanie i wizualizacja wizerunku (2) -dziennik elektroniczny (1) -nowe narzędzia IT do pracy kadry zarządczej (1)	-informatyczne -dydaktyczno-organizacyjne -merytoryczno-poznawcze
VI. Komunikacja i współpraca	9 (6,4%)	-budowanie dobrych relacji z rodzicami (w tym komunikowanie się w sytuacjach trudnych, współpraca, uzyskiwanie wsparcia od rodziców) (4) -budowanie dobrych relacji z uczniami i wśród uczniów (w tym: dialog motywacyjny) (3) -rozwijanie uważności w pracy nauczyciela i ucznia (1) -mediacje (1)	-komunikacyjne -wychowawcze
VII. Szkolenia związane z zarządzaniem placówkami oświatowymi	5 (3,6%)	-prawo oświatowe (1) -tworzenie planu profilaktyczno-wychowawczego szkoły (1) -analiza wyników i wniosków nadzoru (1) -promocja szkół (1) -kontrola zarządcza (1)	-związane z wymaganiami władz oświatowych -merytoryczno-poznawcze
VIII. Inne	1 (0,7%)	Ewangelizacja w szkole (1)	

*W nawiasie podano odsetek osób spośród tych, które udzieliły odpowiedzi na pytanie (N=141). Niektóre osoby zgłaszały więcej niż jedną propozycję szkoleń, stąd wartości procentowe przekraczają 100%.

Z zestawienia tematów szkoleń proponowanych przez badanych nauczycieli wynika, że zdecydowanie największe potrzeby dotyczą szeroko rozumianej pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwłaszcza z uczniami ze spektrum autyzmu, różnego typu niepełnosprawnościami oraz mających problemy emocjonalne. Jeśli dodać do tego wskazywaną w ramach potrzeb szkoleniowych w zakresie działań wychowawczych ponad 10 różnych rodzajów trudności wychowawczych (i/lub ich profilaktykę), to wyraźnie widać, że ten obszar działań przysparza nauczycielom najwięcej problemów. Potwierdzają to również wyniki uzyskane w kwestionariuszu głównym, ponieważ chęć szkoleń w zakresie umiejętności związa-

nych z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi wskazywało najwięcej badanych (ponad 60% z ponad 2000), podobnie jak w przypadku umiejętności diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów, które były zaznaczone przez ok. połowę wszystkich badanych (zdecydowanie najwięcej spośród wszystkich kategorii w ostatniej części ankiety). Można sądzić zatem, że większość nauczycieli radzi sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi, natomiast w przypadkach nietypowych, trudnych – odczuwa potrzebę wzmocnienia swoich kompetencji.

Drugim obszarem dość licznie reprezentowanym w odpowiedziach (łącznie przez 1/3 wypowiadających się w pytaniu otwartym) są szeroko rozumiane działania dydaktyczne. Dotyczy to przede wszystkim nauczania przedmiotów (aspekty metodyczne), zwłaszcza przedmiotów zawodowych w szkołach branżowych i technikach, ale również zwiększania ogólnych kompetencji związanych z innowacyjnym nauczaniem (chęć szkolenia w tym obszarze wyrażało również ok. 70% wszystkich badanych w kwestionariuszu głównym) oraz z pomocą uczniom w efektywnym uczeniu się.

Pozostałe tematy szkoleń, związane z kompetencjami informatycznymi, komunikacyjnymi czy zarządczymi, w dużym stopniu pokrywały się z obszarami wiedzy czy umiejętności wskazywanych w kwestionariuszu głównym (w przypadku informatycznych kompetencji w niektórych przypadkach skonkretyzowano te potrzeby). Natomiast pojawiły się postulaty szkoleń w obszarze nieujętym w kwestionariuszu, a dotyczącym rozwoju samego nauczyciela. Niektóre z nich mają charakter bardzo konkretny, np. wiedza praktyczna wiążąca się z wymaganiami awansu zawodowego, rozwijanie kompetencji z zakresu znajomości języka obcego, warsztatów z emisji głosu, ale pojawiają się także potrzeby w zakresie zwiększania osobistego dobrostanu i radzenia sobie z trudnościami (przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu, radzenie sobie ze stresem, osiąganie równowagi między życiem zawodowym i prywatnym itp.), jak również o charakterze bardziej ogólnym dotyczące budowaniu autorytetu nauczyciela czy poczucia sensu pracy w niesprzyjających warunkach.

Wydaje się, że nie można również bagatelizować wypowiedzi negatywnie odnoszących się do szkoleń, bo choć jedynie 2 osoby wpisały takie komentarze, to powinny one skłaniać do refleksji. Jedna z nich dotyczy rozwiązań systemowych związanych ze zmieniającymi się przepisami i koniecznością podejmowania ciągle nowych studiów podyplomowych, co jest zwykle obciążające finansowo:

Jestem zawiedziona, bowiem ukończyłam studia podyplomowe - kierunek oligofrenopedagogika, które 5 lat temu upoważniały mnie do pracy z dziećmi autystycznymi, a teraz trzeba kończyć inne studia podyplomowe. W której grupie odbiera się nabyte prawa? tylko nauczycielom tak można. Większość kursów doskonalących jest płatna z własnej kieszeni, w związku z tym jestem rozgoryczona takim stanem rzeczy.

Drugi porusza kilka kwestii: wysokie koszty szkoleń branżowych przy jednoczesnym braku adekwatnych do potrzeb i realnie przydatnych szkoleń organizowanych przez ośrodki doskonalenia nauczycieli (ten problem poruszany był w kilku innych wpisach nauczycieli przedmiotów zawodowych), a także zmuszaniu do ciągłego dokształcania się przy nadmiernym obciążeniu nauczycieli innymi obowiązkami i zmieniającymi się, często niejasnymi, wymaganiami.

III.3. Podsumowanie części III

W podsumowaniu wyników analizy deklarowanych potrzeb szkoleniowych badanych w zależności od wybranych zmiennych, można dojść do następujących ogólnych wniosków:

1. Osoby badane dość powszechnie wyrażały chęć doskonalenia się w wielu obszarach odnoszących się do zakresów kompetencji zawodowych nauczycieli. Szczególnie duże odsetki respondentów (powyżej 50%) były zainteresowane rozwijaniem kompetencji merytoryczno-poznawczych, dydaktyczno-organizacyjnych oraz informatyczno-medialnych, a więc tych, które bezpośrednio odnoszą się do codziennej praktyki.
2. Z mniejszym zainteresowaniem spotykały się te obszary działania nauczycieli, które wiążą się z postawą nauczyciela-refleksyjnego praktyka, skoro relatywnie najniższe wyniki odnotowywano w zakresie kompetencji moralnych, ale również tych szczegółowych obszarach innych rodzajów kompetencji, które dotyczyły umiejętności krytycznej analizy, badania własnej praktyki i autorefleksji. Można uznać je za nieuświadomione potrzeby szkoleniowe, bo są to kompetencje ważne dla jakości pracy pedagogicznej i osiąganych przez uczniów wyników, a ich niedostatek może prowadzić do realizowania ukrytego programu przez nauczycieli. Drugim najbardziej niedocenionym obszarem kompetencji nauczyciela jest oddziaływanie na całość środowiska szkoły/placówki – prawdopodobnie badani nie dostrzegają możliwości przejawiania indywidualnej aktywności w tym zakresie bądź brakuje im dobrych przykładów takich działań we własnym środowisku.

3. Z uwagi na dużą liczbę badanych nawet relatywnie niewielkie odsetki zainteresowanych rzędu 25-30% oznaczają setki potencjalnych uczestników szkoleń. Jeśli deklaracje tylko części badanych przełożą się na rzeczywisty udział w proponowanych formach doskonalenia, nadal będą to liczne grupy osób.

4. Badani są zainteresowani przede wszystkim praktycznymi działaniami, dlatego formy szkoleń powinny mieć charakter głównie warsztatowy, dzięki czemu można by – przy okazji poszczególnych tematów – rozbudzać u uczestników motywację do autorefleksji i umiejętności krytycznego namysłu nad rzeczywistością edukacyjną oraz pogłębiać poczucie odpowiedzialności za funkcjonowanie i klimat całej placówki. Można rozważyć, czy w tym obszarze nie byłoby najkorzystniejsze kierowanie szkoleń do nauczycieli konkretnej placówki edukacyjnej.

5. Biorąc pod uwagę zmienne kontekstowe, można zauważyć, że największe różnice występują między badanymi w zależności od stażu pracy i stopnia awansu zawodowego, a także pełnionej funkcji kierowniczej, w mniejszym zakresie w zależności od typu placówki, w najmniejszym – od lokalizacji placówki. Skrótowo rzecz ujmując, największą gotowość do poszerzania swoich kompetencji w różnych zakresach ukazują:

- pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych i przedszkoli,
- nauczyciele na początku drogi zawodowej – ze względu zarówno na staż pracy (do 10 lat), jak i niskie stopnie awansu (nauczyciele stażyści i kontraktowi),
- nauczyciele pracujący w gminach wiejskich,
- przedstawiciele kadry zarządzającej.

Relatywnie najmniejszy zapał okazują nauczyciele o najdłuższym stażu i najwyższym poziomie awansu zawodowego, jednak ich duża liczba sprawia, że są to największe grupy osób deklarujących gotowość do udziału w szkoleniach.

Jeśli chodzi o bardziej szczegółowe ustalenia, to można wyodrębnić najbardziej oczekiwaną przez badanych tematykę szkoleń, biorąc pod uwagę uśrednione wyniki.

Powyżej 60% badanych:

- Wiedza merytoryczna z nauczanych przedmiotów lub dziedzin pracy pedagogicznej (w przypadku placówek nieszkolnych) – szczególny niedosyt w tym zakresie odczuwają nauczyciele przedmiotów zawodowych.
- Umiejętność analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole.
- Poszerzanie własnej wiedzy z różnych źródeł oraz umiejętność jej weryfikacji.

- Efektywne organizowanie procesu kształcenia, wykorzystywanie różnych form i metod pracy.
- Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy.
- Umiejętności związane z zapobieganiem i radzeniem sobie z trudnościami wychowawczymi (np. agresją uczniowską, konfliktami itp.).

Powyżej 50% badanych:

- Umiejętność krytycznej analizy i wzbogacania programowych treści przedmiotowych w procesie kształcenia.
- Umiejętność motywowania uczniów do uczenia się.
- Umiejętność prowadzenia działań diagnostycznych wobec uczniów i klasy (poznawanie potrzeb, możliwości, problemów itp.).
- Umiejętność diagnozowania potrzeb uczniów oraz dostosowywania procesu kształcenia i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej odpowiednio do indywidualnych potrzeb uczniów.
- Wiedza i umiejętności w zakresie rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych uczniów (np. rozwijania poczucia własnej wartości, empatii, asertywności itp.).
- Wiedza i rozumienie problemów i potrzeb wychowanków w różnych okresach rozwojowych oraz ich uwarunkowań społeczno-kulturowych i psychologicznych.
- Umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia mediacji itp.
- Wiedza i umiejętności informatyczno-medialne w zakresie szeroko rozumianego cyberbezpieczeństwa i obrony przed zagrożeniami (zarówno zabezpieczeń technicznych, jak i przemocy, oszustw, manipulacji, fake newsów itp.).
- Znajomość i umiejętności korzystania z różnych narzędzi i źródeł przydatnych w zdalnym nauczaniu (np. platformy edukacyjne, komunikatory, e-podręczniki, fora dla nauczycieli).
- Umiejętność planowania i realizacji procesu kształcenia w zdalnym nauczaniu przedmiotu (w tym wykorzystanie metod, środków, narzędzi).
- Umiejętność twórczego i nowatorskiego wykorzystywania nowych technologii w procesie nauczania i wychowania.

Wymienione wyżej zakresy wiedzy i umiejętności cieszą się największym zainteresowaniem w odniesieniu do ogółu badanych, ale w poszczególnych grupach w zależności od typu placówki, stażu pracy i stopnia awansu, lokalizacji placówki czy pełnionej roli można znaleźć również inne

zagadnienia, wobec których gotowość do podnoszenia kompetencji zgłaszały nawet większe odsetki respondentów (powyżej 70%-80%).

ZAKOŃCZENIE: REKOMENDACJE

Planując organizację szkoleń dla nauczycieli, należy docenić ich gotowość do podnoszenia kwalifikacji zawodowych wynikającą ze zmieniającej się rzeczywistości społecznej, wychowawczej, edukacyjnej, w tym związanej z częstymi reformami w systemie szkolnictwa. Nauczyciele to grupa zawodowa dostrzegająca potrzebę stałego doskonalenia kompetencji potrzebnych do codziennej pracy z uczniami.

Podsumowując uzyskane wyniki, można wskazać szanse i zagrożenia nauczycielskiej codzienności wypływające z wyników badań oraz kierunki działań służące zaspokojeniu potrzeb szkoleniowych badanych nauczycieli.

Szanse

- Generalnie dość wysoka samoocena badanych w zakresie stopnia opanowania poszczególnych rodzajów kompetencji.
- Staż pracy w placówce, doświadczenie w zawodzie wpływają na samoocenę stopnia opanowania poszczególnych rodzajów kompetencji – przyrost kompetencji jest w deklaracjach badanych proporcjonalny do długości stażu pracy, co świadczy o ustawicznym rozwoju zawodowym nauczycieli i uczeniu się poprzez doświadczenie.
- Badani nauczyciele, ze wszystkich rodzajów placówek, doceniają znaczenie każdej kategorii kompetencji i ogólnie wykazują chęć doskonalenia się we wszystkich zakresach (choć z różnym nasileniem).
- Badani szczególne znaczenie przypisują wiedzy i umiejętnościom pragmatycznym, niezbędnym do realizacji codziennych zadań dydaktyczno-wychowawczych.
- Nauczyciele stawiają na rozwój przede wszystkim w obszarze nauczania – najwięcej badanych osób chce wciąż doskonalić się w obrębie kompetencji merytoryczno-poznawczych, choć uznali je za najlepiej przez siebie opanowane i jednocześnie najłatwiejsze.
- Badani nauczyciele czują się odpowiedzialni za efektywność własnej pracy dydaktycznej.

- Pracownicy placówek opiekuńczo-wychowawczych w największym odsetku deklarują chęć szkolenia w obszarze wszystkich wymienionych kompetencji.
- Badani nauczyciele zdają sobie sprawę z wagi innowacji w swojej pracy – rozwijaniem kompetencji w kategorii „Wprowadzanie innowacji metodycznych; twórcze podejście do pracy" jest zainteresowanych 7 na 10 badanych. Chcą zapewnić swoim uczniom i wychowankom lekcje na miarę czasów: wykorzystując różnorodne źródła i narzędzia, planując i realizując kształcenie na odległość oraz stosując w sposób nowatorski nowoczesne technologie w edukacji.
- Badani nauczyciele dostrzegają profil i potencjał oraz specyfikę placówek, w których pracują – zgłaszane przez nich potrzeby szkoleniowe korespondują z zadaniami, które stawia przed nimi szkolna codzienność i specyfika pracy z uczniami (np. dużo większe niż u innych zapotrzebowanie na szkolenia z zakresu motywowania uczniów u nauczycieli liceów ogólnokształcących czy dostrzeganie roli współpracy z rodzicami nauczycieli przedszkola czy placówek opiekuńczo-wychowawczych).
- Spory odsetek badanych jest zainteresowany uzupełnieniem wiedzy i umiejętności uwzględniających bieżące uwarunkowania społeczne edukacji (np. nauczanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, kształcenie zdalne spowodowane pandemią).
- Z deklarowanych potrzeb szkoleniowych wynika skupienie badanych nauczycieli na potrzebach, problemach i emocjonalno-społecznej sferze funkcjonowania uczniów/wychowanków traktowanych zarówno jak poszczególne jednostki, jak i całe grupy osób.
- Badani nauczyciele dostrzegają bieżące potrzeby procesu kształcenia i odpowiadają refleksyjnie na nie – pandemia pokazała, jak istotne są kompetencje informatyczno-medialne. Mimo iż nie zostały wskazane jako najważniejsze, to jednocześnie uznane za najtrudniejsze i najsłabiej opanowane – stąd potrzebę dokształcenia się w wymienionym obszarze deklaruje co drugi nauczyciel.
- Nie ma znaczących różnic w deklarowanych potrzebach szkoleniowych nauczycieli ze względu na lokalizację placówki, co dowodzi dostępności usług edukacyjnych dla nauczycieli na zbliżonym poziomie.

- Zwraca uwagę największa deklarowana potrzeba doszkalania się w grupie nauczycieli stażystów i kontraktowych, świadcząca o motywacji w zakresie budowania profesjonalnego i refleksyjnego warsztatu pracy dydaktyczno-wychowawczej.
- Podkreślić należy gotowość kadry zarządzającej do doskonalenia bardziej zaawansowanych umiejętności związanych z koniecznością uwzględniania szerszego kontekstu rzeczywistości edukacyjnej w swojej pracy.
- Warto zwrócić uwagę na gotowość doskonalenia kompetencji merytorycznych nauczycieli przedmiotów zawodowych. Nauczycielom w szkołach branżowych i technikach potrzebna jest aktualizacja wiedzy specjalistycznej i metodycznej, która z uwagi na duże zróżnicowanie szkolnictwa zawodowego wymaga indywidualizacji. Do organizacji szkoleń należy zapraszać specjalistów zajmujących się zagadnieniem zarówno na gruncie teoretycznym, jak i praktyków stosujących ciekawe, innowacyjne rozwiązania w danej dziedzinie. W tym kierunku idą zmiany w przepisach oświatowych z 1 września 2018 roku (nowelizacja Karty Nauczyciela) wprowadzające nową formę doskonalenia dla nauczycieli teoretycznych przedmiotów zawodowych i nauczycieli praktycznej nauki zawodu. Są to obowiązkowe szkolenia branżowe, które powinny być realizowane w wymiarze 40 godzin cyklicznie w okresach czteroletnich, u pracodawców lub indywidualnych gospodarstwach rolnych - związanych z nauczanym zawodem. Dyrektor szkoły lub placówki prowadzącej kształcenie zawodowe ma obowiązek zorganizowania szkoleń branżowych dla swoich nauczycieli, skierowania nauczyciela na szkolenie branżowe u przedsiębiorcy z własnej inicjatywy lub na wniosek nauczyciela. Dyrektor szkoły może również zorganizować szkolenia branżowe w ramach współpracy z pracodawcą. Wskazane jednak byłoby przeprowadzenie pogłębionych badań, czy taka forma spełnia w całości oczekiwania nauczycieli przedmiotów zawodowych (zwłaszcza teoretycznych).

Zagrożenia

- Występowanie obszaru „nieuświadomionych potrzeb szkoleniowych”, na co wskazuje fakt traktowania jako mniej ważne kompetencji diagnostyczno-badawczych, moralnych i komunikacyjnych, a także w zakresie wszystkich rodzajów kompetencji aspektów związanych z pogłębioną autorefleksją. Konsekwencją jest relatywnie niższa gotowość badanych do doskonalenia się w tych obszarach. Prawdopodobnie część nauczycieli nie

uświadamia sobie ich kluczowego znaczenia dla jakości i efektywności pracy pedagogicznej. Subiektywnie zatem nie odczuwają potrzeby podejmowania szkoleń w tych zakresach, choć obiektywnie byłyby one dla nich bardzo wskazane.

- Bagatelizowanie wagi namysłu nad własnym systemem wartości oraz zasadami etycznego postępowania. Zdecydowanie najniższy odsetek badanych osób wskazuje na potrzebę szkolenia z zakresu kompetencji moralnych, które być może nie kojarzą się nauczycielom bezpośrednio z ich nauczycielską codziennością.
- Nauczyciele w niewielkim stopniu są również zainteresowani podejmowaniem działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym.
- Martwi fakt, iż badani nauczyciele nie są zainteresowani dzieleniem się swoją wiedzą z innymi – zaledwie co trzeci badany deklaruje chęć i umiejętność dzielenia się swoim dorobkiem metodycznym z innymi nauczycielami. Brak świadomości wagi i roli tego wycinka pracy zawodowej nauczyciela spowodować może utratę ogromnego potencjału edukacji wzajemnej.
- W ślad za powyższym idzie niedocenienie wagi tworzenia klimatu współdziałania w środowisku szkolnym.
- Niepokojącą jest niska deklarowana potrzeba doszkalania się w obszarze kompetencji diagnostyczno-badawczych, które uznane zostały za najmniej ważne, średnio trudne, a jednocześnie najmniej w opinii badanych przez nich opanowane. Niepokój wynika z faktu, iż wzmiankowana grupa kompetencji jest niezbędna dla jakości procesu edukacji i kluczowa dla nauczyciela-refleksyjnego praktyka.
- Relatywnie niewielu badanych wyraża zainteresowanie mierzeniem efektów swojej pracy wychowawczej – wskazują ten obszar jako najmniej opanowany i jednocześnie najmniej ważny. Wydaje się to świadczyć z jednej strony o przykładaniu mniejszej wagi do pracy wychowawczej w porównaniu z dydaktyczną, a z drugiej – o niewystarczającym poczuciu odpowiedzialności za efekty wychowawcze uzyskiwane przez uczniów.
- Wraz ze wzrostem stażu pracy maleje deklarowana chęć udziału w szkoleniach w zakresie wszystkich rodzajów kompetencji – należałoby podjąć dodatkowe czynności służące wyjaśnieniu zjawiska: czy jest to efekt osiągnięcia przez nauczycieli pożądanego stopnia awansu zawodowego i przysłowiowego „spoczęcia na laurach", czy osiągnięcie realnego, w pełni zadowalającego poziomu kompetencji.

- Niedostateczny stopień dostrzegania przez nauczycieli związku między podejmowanymi działaniami pedagogicznymi a prowadzeniem badań i autorefleksją.

Sugerowane kierunki działań

Na podstawie przeprowadzonych badań można sformułować wnioski co do dalszych działań w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, adresowane zarówno do LSCDN, jak i UMCS:

- Szukając rozwiązań służących podnoszeniu kompetencji nauczycieli, warto zróżnicować ofertę szkoleń od kursów składających się z kilku modułów (formy stacjonarne i on-line), po krótkie szkolenia, warsztaty dające możliwość wymiany doświadczeń w środowisku nauczycieli (szczególnie tym z krótkim stażem pracy).
- Badani nauczyciele są otwarci na doskonalenie kompetencji pragmatycznych, wymagających szkoleń o charakterze warsztatowym, ukierunkowanych na trening konkretnych umiejętności potrzebnych do rozwiązania problemów, których doświadczyli w pracy z dziećmi i młodzieżą. Osoby prowadzące takie szkolenia powinny być otwarte na zgłaszane przez uczestników konkretne trudności oraz propozycje ich rozwiązań.
- Dużym zainteresowaniem cieszy się tematyka odnosząca się do umiejętności analizowania różnych zjawisk i problemów w szkole, poszerzania wiedzy specjalistycznej, dokonywania krytycznej analizy i wzbogacania treści programowych.
- Wielu nauczycieli wyraża chęć poszukiwania wiedzy i umiejętności przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej i odnoszących się do rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo, a także rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych u uczniów.
- Ważnym zagadnieniem wydaje się kwestia rozwijania kompetencji informatyczno-medialnych, które w ocenie badanych należą do relatywnie trudnych i są najsłabiej przez nich opanowane w porównaniu z innymi rodzajami kompetencji. Nauczyciele poszukują wiedzy i umiejętności w różnych obszarach tych kompetencji, dotyczących zarówno poznawania konkretnych programów i narzędzi oraz efektywnego organizowania zdalnej edukacji, jak również nowatorskiego wykorzystania technologii informatycznych w nauczaniu i dbania o szeroko rozumiane cyberbezpieczeństwo.

- Należy stworzyć oraz stale aktualizować i poszerzać bazę możliwości doskonalenia różnych kompetencji poprzez szkolenia tradycyjne i on-line, szczególnie dla nauczycieli pracujących w środowisku wiejskim. Dotyczy to również niszowych umiejętności, na które mogą zgłosić się pojedyncze osoby w skali województwa.
- Biorąc pod uwagę fakt, że nieznacznie większą gotowość do uczestniczenia w szkoleniach deklarują nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich, warto stworzyć ofertę szkoleń, rad pedagogicznych uwzględniającą potrzeby konkretnych placówek.
- Mając na uwadze podnoszenie jakości i różnorodności usług szkoleniowych, warto rozważyć współpracę z pracownikami uczelni wyższych, przedstawicielami organizacji pozarządowych oraz np. konkretnych firm – z uwagi na potrzeby nauczycieli przedmiotów zawodowych.
- W ramach kompetencji emancypacyjnych szczególnie należy akcentować współodpowiedzialność za placówkę jako całość i oddziaływanie na jej klimat i kulturę organizacyjną. Warto też zwiększać gotowość nauczycieli do dzielenia się doświadczeniami, osiągnięciami, problemami, przede wszystkim w formach dostosowanych do potrzeb odbiorców i przez nich pożądanych.
- Warto różnicować ofertę szkoleń z uwagi na staż pracy i stopień awansu zawodowego.
- W trosce o profesjonalny rozwój kadry nauczycielskiej z najdłuższym stażem pracy można rozważyć stworzenie oferty szkoleń uzupełniającej podstawowe kompetencje, tak by były one interesujące, wartościowe dla nauczycieli z najdłuższym stażem i wzbogacały ich warsztat pracy o innowacyjne rozwiązania.
- Z badań wynika, że kadra kierownicza szczególną rolę przywiązuje do wiedzy i umiejętności uznawanych za priorytetowe dla władz oświatowych, ważne wydaje się zatem wsparcie dyrektorów ofertą szkoleń wspierających umiejętność analizowania wyników i wniosków z działań ewaluacyjnych nadzoru pedagogicznego, diagnozowania. Istotną rolę może tu odegrać dzielenie się wiedzą i tzw. dobrymi praktykami, ciekawymi rozwiązaniami, które podnoszą jakość i skuteczność działań placówek oświatowych.

Analiza potrzeb szkoleniowych badanych nauczycieli pozwoliła na wskazanie obszarów, które w sposób szczególny wymagają wsparcia:

- Nauczyciele deklarowali zainteresowanie przede wszystkim wiedzą i umiejętnościami bezpośrednio związanymi z praktyczną realizacją codziennych zadań, a mniejsze - kompetencjami bardziej uniwersalnymi (moralnymi i diagnostyczno-badawczymi, komunikacyjnymi) o charakterze interpretacyjnym (według klasyfikacji R. Kwaśnicy[8]: praktyczno-moralnymi) oraz o znaczeniu emancypacyjnym (związanych z oddziaływaniem szerszym niż praca szkolna).
- Niepokoi fakt, że badani nauczyciele stosunkowo mniej zainteresowani są sprawnościami kluczowymi dla budowania postawy nauczyciela refleksyjnego praktyka. W dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości istotne wydaje się prowadzenie systematycznej autorefleksji i doskonalenie warsztatu własnej pracy. Podobną tendencję zauważono w obszarze zainteresowania mierzeniem efektów pracy wychowawczej (uznanych za mniej ważne i słabiej opanowane).

Należałoby zatem z jednej strony zachęcać nauczycieli do rozwijania wiedzy i umiejętności w tych zakresach kompetencji, które mają charakter mniej pragmatyczny, ale bardziej uniwersalny, z drugiej strony zaś tak organizować szkolenia, aby podczas realizacji treści subiektywnie ważnych dla nauczycieli (związanych z kompetencjami merytorycznymi, dydaktycznymi czy informatycznymi) zwracać uwagę na pogłębianie refleksyjności nauczycieli w odniesieniu do różnych aspektów rzeczywistości edukacyjnej i społecznej.

Spis wykresów

Wykres 1. Typ placówki a płeć badanych 17
Wykres 2. Lokalizacja placówki a płeć badanych 18
Wykres 3. Staż pracy a płeć badanych 18
Wykres 4. Stopień awansu zawodowego a płeć badanych 19
Wykres 5. Funkcja pełniona w placówce a płeć badanych 20
Wykres 6. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia ważności 22
Wykres 7. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia trudności 22
Wykres 8. Ranking średnich rodzajów kompetencji w zakresie stopnia opanowania 23

[8] Zob. Kwaśnica R., 2004, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2.Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 291–323.

Wykres 9. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a pełniona funkcja – analiza średnich wyników 52
Wykres 10. Ranking uśrednionych rozkładów procentowych nauczycieli wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 56
Wykres 11. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli z różnych typów placówek wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 57
Wykres 12. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli z placówek o różnej lokalizacji (rodzaj gminy) wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 72
Wykres 13. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli o różnym stażu pracy wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 80
Wykres 14. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli o różnym stopniu awansu zawodowego wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 93
Wykres 15. Porównanie rozkładów procentowych nauczycieli i kadry zarządzającej wyrażających chęć szkolenia w zakresie rodzajów kompetencji 104

Spis tabel

Tabela 1. Struktura kompetencji nauczycielskich – „siatka kompetencji”. 11
Tabela 2. Średnie wartości w zakresie oceny ważności, stopnia trudności i opanowania rodzajów kompetencji zawodowych 21
Tabela 3. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji merytoryczno-poznawczych (N=2151) 24
Tabela 4. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli – analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych (N=2151) 25
Tabela 5. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji diagnostyczno-badawczych (N=2151) 27
Tabela 6. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji wychowawczych (N=2151) 28
Tabela 7. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji komunikacyjnych (N=2151) 31
Tabela 8. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji moralnych (N=2151) 33
Tabela 9. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji nauczycieli - analiza rozkładów średnich w zakresie kompetencji informatyczno-medialnych (N=2151) 34
Tabela 10. Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania wiedzy i umiejętności nauczycieli związanych z wymaganiami władz oświatowych - analiza rozkładów średnich (N=2151) 36
Tabela 11. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a typ/rodzaj placówki oświatowej – analiza średnich wyników 42

Tabela 12. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a lokalizacja placówki – analiza średnich wyników 45
Tabela 13. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a staż pracy – analiza średnich wyników 46
Tabela 14. Samoocena stopnia opanowania kompetencji a stopień awansu zawodowego – analiza średnich wyników (N=2131) 51
Tabela 15. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od typu placówki 58
Tabela 16. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od typu placówki 59
Tabela 17. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od typu placówki 61
Tabela 18. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od typu placówki 63
Tabela 19. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od typu placówki 65
Tabela 20. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od typu placówki 66
Tabela 21. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-medialnych w zależności od typu placówki 68
Tabela 22. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od typu placówki 70
Tabela 23. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od lokalizacji placówki 73
Tabela 24. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od lokalizacji placówki 73
Tabela 25. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od lokalizacji placówki 74
Tabela 26. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od lokalizacji placówki 76
Tabela 27. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od lokalizacji placówki 77
Tabela 28. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od lokalizacji placówki 77
Tabela 29. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-medialnych w zależności od lokalizacji placówki 78
Tabela 30. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od lokalizacji placówki 79
Tabela 31. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji merytoryczno-poznawczych w zależności od stażu pracy 81
Tabela 32. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji dydaktyczno-organizacyjnych w zależności od stażu pracy 82
Tabela 33. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji diagnostyczno-badawczych w zależności od stażu pracy 84
Tabela 34. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji wychowawczych w zależności od stażu pracy 85
Tabela 35. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji komunikacyjnych w zależności od stażu pracy 87
Tabela 36. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji moralnych w zależności od stażu pracy 88

Tabela 37. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności w ramach kompetencji informatyczno-moralnych w zależności od stażu pracy 89
Tabela 38. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od stażu pracy 90
Tabela 39. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami merytoryczno-poznawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 94
Tabela 40. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami dydaktyczno-organizacyjnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 95
Tabela 41. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami diagnostyczno-badawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 96
Tabela 42. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami wychowawczymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 97
Tabela 43. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami komunikacyjnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 99
Tabela 44. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami moralnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 100
Tabela 45. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami informatyczno-medialnymi w zależności od stopnia awansu zawodowego 101
Tabela 46. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od stopnia awansu zawodowego 102
Tabela 47. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami merytoryczno-poznawczymi w zależności od pełnionej funkcji 104
Tabela 48. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami dydaktyczno-organizacyjnymi w zależności od pełnionej funkcji 105
Tabela 49. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami diagnostyczno-badawczymi w zależności od pełnionej funkcji 106
Tabela 50. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami wychowawczymi w zależności od pełnionej funkcji 107
Tabela 51. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami komunikacyjnymi w zależności od pełnionej funkcji 108
Tabela 52. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami moralnymi w zależności od pełnionej funkcji 109
Tabela 53. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z kompetencjami informatyczno-medialnymi w zależności od pełnionej funkcji 110
Tabela 54. Rozkłady procentowe wyników w szczegółowych zakresach wiedzy i umiejętności związanych z wymaganiami władz oświatowych w zależności od pełnionej funkcji 111
Tabela 55. Tematyka szkoleń zgłaszana przez badanych w pytaniu otwartym 112

Literatura cytowana

Dudzikowa M., 1994, *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki.* Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego.

Kwaśnica R., 2004, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu.* W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t.2.Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Pankowska D., 2016, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – próba syntezy (projekt autorski)*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny", vol.35, nr 3.

Stech K., 2002, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: K. Ferenz, E. Kozioł (red.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy.* Zielona Góra, Wydawnictwo UZ.

Woroniecki Z., 1991, *Podstawy wyróżniania zasobu kwalifikacji pedagogicznych.* W: T. Wiloch (red.), *Warunki pracy nauczycieli.* „Studia Pedagogiczne", t. LIV. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, Wydawnictwo Ossolineum.