

KWALIFIKACJE I KOMPETENCJE NAUCZYCIELI PRZEDMIOTU EDUKACJA DLA BEZPIECZEŃSTWA

QUALIFICATIONS AND COMPETENCES THE TEACHERS OF THE COURSE EDUCATION FOR SAFETY

Streszczenie: Nowe paradygmaty bezpieczeństwa wskazują, że jest ono wspólną sprawą wszystkich obywateli. Aby społeczeństwo było jednak gotowe sprostać współczesnym zagrożeniom, musi podlegać zdecydowanym działaniom edukacyjnym w tym zakresie. Celem szkolnej edukacji na rzecz bezpieczeństwa musi być budowanie człowieka kreatywnego, przedsiębiorczego i samodzielnego, który w warunkach zagrożenia będzie pewny postępowania. Najpierw należy jednak zwrócić uwagę na atrybuty kadry pedagogicznej – wiedzę, postawy i umiejętności. Nauczyciel przygotowując do życia uczniów, kształtuje przyszłość całego społeczeństwa. Z tego powodu przedmiotem prezentowanych badań uczyniono kwalifikacje i kompetencje nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa (EdB) pracujących we wrocławskich szkołach. Problemy badawcze zawierają się w pytaniu: jakie są kwalifikacje i kompetencje nauczycieli EdB we wrocławskich szkołach oraz jakie są ich potrzeby i możliwości w zakresie wsparcia i rozwoju.

Słowa kluczowe: edukacja dla bezpieczeństwa, kwalifikacje i kompetencje, nauczyciel edukacji dla bezpieczeństwa.

Summary: The new security paradigms show that it is a common matter for all citizens. In order to make the society ready to meet new, often unpredictable threats, it must be subjected to decisive educational actions in this area. Education aims at building a creative, entrepreneurial, independent person who will be confident and aware of his or her behaviour under hazardous conditions. In the education understood in this way, attention should firstly be given to the attributes of the teaching staff - knowledge, attitudes and skills. The teacher prepares generations for future life, shaping at this time the future of the whole society. For this reason, the subject of the presented research has been made the qualifications and competences of the subject Education for Safety (EFS) teachers working in Wrocław schools. Research problems are included in the question: what are the qualifications and competences of EFS teachers in Wrocław schools and what are their needs and possibilities in terms of support and development.

Keywords: education for safety, qualifications and competences, teacher of education for safety.

Wstęp

W perspektywie wielu niepokojących zmian i niedogodności jakie spotyka się we współczesnym świecie, truizmem stało się wskazywanie jak wielkie znaczenie ma bezpieczeństwo i jak wysoko stawiane jest w hierarchii potrzeb każdego człowieka. W XXI wieku powszechnie uznano już, że jest ono wartością ponadczasową i nieodłącznym elementem praw człowieka. Równocześnie następuje zmiana w myśleniu o bezpieczeństwie, a nowe paradygmaty wskazują, że jest nie tylko sprawą władz, wojska czy służb mundurowych, ale wszystkich obywateli. Aby społeczeństwo było jednak gotowe coraz bardziej nieprzewidywalne zagrożenia, musi podlegać zdecydowanym działaniom edukacyjnym. Choć jest to proces długotrwały i wymagający to niezwykle ważny, bo zmierza do kształtowania świadomości obronnej oraz pogłębiania wiedzy i doskonalenia umiejętności w zakresie samoobrony i ochrony ludności (zob. Ropski, 2015).

Przegląd literatury pozwala stwierdzić, że choć o bezpieczeństwie pisze się wiele, a i problematyka sprawnego funkcjonowania systemu edukacyjnego od zawsze znajduje się w centrum uwagi (obecnie nasila się w związku z działaniami reformującymi), to brak jest aktualnego spojrzenia na samą edukację dla bezpieczeństwa.

Przeprowadzone analizy (Sikora-Wojtarowicz, 2017) wskazują, że współczesna szkoła nie zaspokaja w pełni potrzeb edukacyjnych w zakresie bezpieczeństwa. Wydaje się, że nawet zreformowana podstawa programowa, nowe treści i cele kształcenia nie będą w stanie sprostać obecnie stawianym wymaganiom. Świat zmienia się o wiele szybciej niż same standardy nauczania. Działania oświatowe są nie kompleksowe i niepremyślane, a brak ciągłości programowej staje się ogromnym problemem. Jeżeli przyjąć za Śliwskim (2003, s. 905), że edukację można traktować jako obszar samoregulacji oraz główny czynnik rozwoju kapitału i jakości życia, to pewne jest, że edukacja dla bezpieczeństwa powinna być nie tylko obowiązkiem, ale świadomym wyborem człowieka. Szkoła nie może być postrzegana jedynie przez pryzmat spełniania jej funkcji zasadniczych. Jej celem musi być budowanie człowieka, który w warunkach zagrożenia będzie przedsiębiorczy, pewny, kreatywny i samodzielny.

Gawlik-Kobylińska (2016, s. 16) zauważa, że nadrzędną wartością ma być *optymalizacja procesu kształcenia realizowanego w celu nabywania, kształtowania i utrwalania kompetencji z zakresu Edn*. Aby wyposażać uczniów w odpowiednie kompetencje, należy jednak zwrócić uwagę na atrybuty kadry pedagogicznej – wiedzę, postawy i umiejętności. Raport Najwyższej Izby Kontroli (Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela, 2016) wskazuje, że samo wykształcenie nie może być już wyznacznikiem „dobrego” nauczyciela. Podkreślono w nim, że na kierunki nauczycielskie przyjmowanych jest coraz więcej najsłabszych maturzystów, a programy kształcenia przyszłych wychowawców od lat są nieaktualizowane. Jeśli dodatkowo wziąć pod uwagę, że we współczesnej rzeczywistości procesy edukacyjne, są często korporacyjne i zdominowane łańcem neoliberalnym, a sam nauczyciel staje w sytuacji konfliktu pomiędzy „nauczycielskim etosem”, a rolą „funkcjonariusza systemu oświaty” (Męczkowska-Christian-sen, 2015, s. 16.), to pewne jest, że przyszła pora na radykalne zmiany mentalne nauczycieli – zarówno poznawcze i aksjologiczne. Wiele lat temu Grzegorzewska (1947, s. 21.),

słusznie zauważyła, że *im lepszy będzie nauczyciel, tym lepszy będzie świat i życie każdego człowieka*. Należy się zgodzić, że pedagog, przygotowując do życia kolejne pokolenia uczniów, kształtuje zarówno ich indywidualną przyszłość, jak i przyszłość całego społeczeństwa.

Zagadnienia terminologiczne

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie w jakich kategoriach pojęciowych należy opisywać „dobrego” nauczyciela, rozpocząć należy od podkreślenia, że rozważania takie mają w literaturze już bogatą tradycję (zob. (Okoń, 1962). Można odnieść wrażenie, że pewne przymioty dobrego nauczyciela od lat pozostają takie same: profesjonalny, etyczny, przyjazny. Osoba mająca powołanie, tak jak opisywał to niemal wiek temu Dawid (1927, s. 11): *Sądzę, że jest to istota nauczycielskiego powołania, które można by określić jako miłość dusz ludzkich. Jest to miłość bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, bezinteresownie czyni coś dla drugiego człowieka*. Odminnym pytaniem jest jednak to, jakiego nauczyciela obecnie spotyka się w szkole. Rodzimej edukacji towarzyszą dwie odmienne retoryki (Atamańczuk, Przybyszewski, 2001). Pierwsza z nich umieszcza zawód nauczyciela w obszarze powołania i pełnienia misji, druga zaś zwraca uwagę na niedoinwestowanie kadr, a przez to obniżenie motywacji do pracy. Tymczasem wydaje się, że sytuacja jest jeszcze bardziej rozbudowana. Nie brakuje zjawisk zagrażających działalności edukacyjnej, a przed nauczycielami obecnej epoki stoją zadania trudniejsze niż kiedykolwiek. Praca w nieustająco zmieniających się warunkach bezpieczeństwa wskazuje na dwie potrzeby. Po pierwsze, nauczyciele muszą ustawicznie aktualizować wiedzę, doskonalić metody, formy i środki dydaktyczne, a po drugie zobligowani są do bycia inicjatorami działalności poznawczej, a nie do przekazywania gotowej wiedzy.

W ujęciu zaprezentowanym powyżej kluczowe stają się dwa pojęcia: „kwalifikacje” i „kompetencje” nauczycieli. Uporządkowanie znaczeniowe jest o tyle istotne, że często słowa te używane są zamiennie, co wydaje się być jednak przejawem niedoceniania ich odmienności i zbytnim rozszerzaniem pojęć bez wyraźnego uzasadnienia.

Etymologicznie pojęcie kwalifikacji wskazuje na łacińskie słowa dotyczące określenia i oceny stanu oraz działania związanego z jego osiągnięciem (Orczyk, 2009, s. 19–32). Można twierdzić, że jest to pewnego rodzaju jakość przygotowania (zgodnego ze standardami) do wykonania określonej pracy. Wymagane są do realizacji składowych zadań zawodowych w wybranej specjalności. Wynikają z określonych dokumentów takich jak świadectwo czy dyplom (Unolt, 1999, s. 13). Kwalifikacje zawodowe określane są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku (Okoń, 2007, s. 201).

Podstawowym przepisem prawa określającym kwalifikacje nauczycieli jest art. 9 ust. 1 pkt. 1 Karty Nauczyciela (Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19) określający, że stanowisko nauczyciela może zajmować osoba posiadająca wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ta, która ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje. Oprócz tego, według artykułu 9 ust. 1. o stanowisko nauczyciela może ubiegać się osoba, która

przestrzega podstawowych zasad moralnych, etycznych oraz spełnia niezbędne warunki fizyczno-zdrowotne. Treść przywoływanych przepisów pozwala zatem wyodrębnić trzy grupy kwalifikacji zawodowych nauczyciela: status wiedzy i poziom umiejętności wynikający z wykształcenia formalnego, kwalifikacje etyczne (społeczno-moralne) oraz kwalifikacje fizyczno-zdrowotne (Lorek, 2011, s. 15).

Szczegółowe kwalifikacje wymagane od nauczycieli określa obecnie rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575), które zastąpiło inny obowiązujący przez ostatnie osiem lat dokument (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575). Potrzebę przygotowania nowego rozporządzenia wymusiły zmiany ustroju szkolnego oraz konieczność dostosowania kwalifikacji wymaganych od nauczycieli do zakresów kształcenia nauczycieli realizowanego przez szkoły wyższe. Istotne jest, że po zmianie przepisów kwalifikacyjnych – wynikających z przepisów w sprawie standardów kształcenia nauczycieli – absolwent studiów pierwszego stopnia ma kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolach i szkołach podstawowych, a nie w gimnazjach i zasadniczych szkołach zawodowych jak było do tej pory. Absolwent studiów drugiego stopnia oraz jednolitych studiów magisterskich ma kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela we wszystkich typach szkół. W tabeli 1 przygotowano zestawienie wymagań kwalifikacyjnych nauczania przedmiotu EdB dla poszczególnych etapów edukacyjnych z uwzględnieniem aktualnych i przeszłych przepisów.

Tabela 1. Wymagania kwalifikacyjne stawiane nauczycielom EDB

Przed reformą	Po reformie
Szkoły ponadgimnazjalne – osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej magisterskie studia z zakresu EdB lub magisterskie studia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe EdB lub inne magisterskie studia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.	Licea, technika, szkoły branżowe – osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej magisterskie studia z zakresu EdB lub magisterskie studia na kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmowały treści programowe EdB lub inne magisterskie studia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.
Gimnazja – osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej studia pierwszego stopnia z zakresu EdB lub studia pierwszego stopnia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe edukacji dla bezpieczeństwa lub inne studia pierwszego stopnia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB.	Szkoły podstawowe – osoby z przygotowaniem pedagogicznym, które ukończyły co najmniej: studia pierwszego stopnia z zakresu EdB lub studia pierwszego stopnia na kierunku, który w grupie treści podstawowych i kierunkowych obejmował treści programowe EdB, inne studia pierwszego stopnia pod warunkiem, że ukończyły także studia podyplomowe o specjalności EdB lub kurs kwalifikacyjny w zakresie EdB, zakład kształcenia nauczycieli w specjalności odpowiadającej EdB, zakład kształcenia nauczycieli w specjalności innej niż odpowiadającej EdB oraz kurs kwalifikacyjny z EdB

Źródło: Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. z 2017 r. poz. 1575), oraz rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2015 r. poz. 1264).

W przypadku nauczania EdB ważną jest realizacja zajęć w zakresie udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej. Samodzielnie prowadzenie tego typu lekcji wymaga od nauczyciela dodatkowych kwalifikacji. Konieczne jest ukończenie szkolenia zorganizowanego na podstawie rozporządzenia, potwierdzonego stosownym zaświadczeniem. Zgodnie z art. 8 ust. 4 ustawy z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym (Dz.U. Nr 191, poz. 1410) zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć edukacyjnych w zakresie udzielania pierwszej pomocy, tryb nabywania i wzór zaświadczenia potwierdzającego posiadanie przygotowania określa minister właściwy do spraw zdrowia w porozumieniu z ministrem właściwym do spraw oświaty i wychowania. Szkolenie kończy się egzaminem z zakresu wiedzy i umiejętności objętych programem szkolenia. Sam egzamin to sprawdzian teoretyczny składający się z 30 pytań oraz sprawdzian praktyczny polegający na wykonaniu zadań symulowanych. Oprócz nauczycieli, zajęcia edukacyjne w zakresie udzielania pierwszej pomocy mogą być realizowane z udziałem: lekarzy systemu, pielęgniarek systemu lub ratowników medycznych.

Kolejny aspekt to kwalifikacje moralne, które w zasadniczy sposób wpływają na sprawność zawodową nauczyciela – jego sukcesy i porażki. Sama etyka zawodu nauczyciela jest wyrazem jego funkcjonowania w otoczeniu szkolnym. Bezspornie bowiem sfera moralności związana jest z indywidualnymi poglądami, ideałami i przekonaniami nauczyciela. Jest osobistą oceną wartości, które wynikają z jego *najlepszych cech serca i umysłu* (Kozak, 2009, s. 164). Z tego powodu od nauczyciela *wymaga się na co dzień przede wszystkim respektowania zasad: prymatu dobroci nad sprawiedliwością, prymatu serca nad rozumem oraz prymatu człowieka nad organizacją* (Kobyłecka, 2005, s. 61).

Trzecia z wymienionych we wstępie kategorii odnosi się do warunków zdrowotnych niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela. Kwalifikacje zdrowotne określają: stan zdrowia, fizyczny stan organizmu nauczyciela (oceniany w trakcie badań profilaktycznych i okresowych) oraz predyspozycje i określoną sprawność fizyczną umożliwiającą realizację obowiązków zawodowych, pozwalające równocześnie na wytężoną pracę, wysiłek intelektualny i fizyczny (Baraniak, 2000, s. 118). Karta Nauczyciela poza krótkim sformułowaniem, nie reguluje jednak szczerzej procedur związanych z ustaleniem tego warunku. Ustawa w żadnym punkcie nie wylicza konkretnych chorób, ani przeciwwskazań natury fizycznej, które mogą uniemożliwiać wykonywanie zwodu nauczyciela. Art. 229 § 1 Kodeksu Pracy określa, że o zdolności do pracy orzeka lekarz medycyny pracy w ramach wstępnych badań lekarskich (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141).

Choć kwalifikacje zawodowe z całą pewnością powinny stanowić legitymację posiadanej wiedzy teoretycznej oraz umiejętności praktycznych nauczyciela, to nie powinny być jedynym kryterium przesądzającym o jego przyszłej pracy. *Nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy*

z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając (Kwaśnica, 2006, s. 295). Obecnie nauczyciel musi przyjmować wiele ról: tutora, coacha, facylitatora, mediatora, negocjatora, menedżera, lidera oświaty czy przywódcy edukacyjnego (Lorek, s. 6). W związku z powyższym konieczne jest zwrócenie uwagi na pojęcie kompetencji. Zdaje się, że kwalifikacje formalne stanowią jedynie ich zadatek (Muchacka, Szymański, 2008, s. 42).

Samo zdefiniowanie pojęcia „kompetencje”, nie jest zadaniem łatwym. Brak jest powszechnej zgody w zakresie wyjaśniania terminu, a tym samym trudno jednoznacznie wskazać na konkretną definicję. Jak zauważa Czerepaniak-Walczak (1999, s. 54) termin ten od późnych lat osiemdziesiątych robi zawrotną karierę w słowniku humanistyki, a pojęcie stosowane jest do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin ludzkiej aktywności. Jego atrakcyjność i rola jaką odgrywa we współczesnym języku, zwłaszcza w kształceniu i wychowaniu, jest jednak źródłem niejednego nieporozumienia. Z tego powodu uznano, że na potrzeby niniejszego opracowania kompetencją będzie się określało harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88). Przy czym należy podkreślić, że jest to zarówno stopień wiedzy, umiejętności i postaw, ale również odpowiednie wykorzystanie przymiotów cechujących człowieka, wyróżniających go łatwością i skutecznością realizacji zadań.

Łatwo zauważyć, że kategoria kompetencji zawsze ma formę podmiotową bo związana jest z określonym człowiekiem – w przypadku tego tekstu z nauczycielem funkcjonującym w danej rzeczywistości. Dotyczy jasno określonej płaszczyzny – konkretnego obszaru, przedmiotu działań oraz odbiorcy, podmiotu ich realizacji. W odniesieniu do nauczyciela może być zdefiniowana jako spektrum jego zdolności, integracja wiedzy i umiejętności, suma kwalifikacji zdobywanych w toku kształcenia wraz z pozyskiwanym doświadczeniem zawodowym oraz zakresem zdobywanych uprawnień do wykonywanego zawodu (Lorek, s. 26). W literaturze przedmiotu spotyka się następujące kategorie kompetencji nauczycielskich:

1. Taraszkiewicz (2001, s. 175) wskazuje na kompetencje – merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne, wychowawcze;

2. Dylak (1995, s. 38-30) wymienia kompetencje – bazowe, konieczne, pożądane;

3. Denek (1998, s. 215-217) wskazuje kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, informatyczne, moralne;

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

5. Zespół pod redakcją Misiółka (2000, s. 15-16) wskazuje na kompetencje informatyczne, moralne, współdziałania, prakseologiczne, komunikacyjne, kreatywne.

W warunkach obecnej rzeczywistości, którą cechują próby przezwyciężania zjawisk kryzysowych edukacji i bezpieczeństwa, szczególne znaczenie ma realizacja kompetentnego podejścia w profesjonalnym przygotowaniu nauczycieli. Aby nauczyciel mógł

jednak działać skutecznie w obszarze edukacji i bezpieczeństwa wymaga się od niego rozbudowanych kompetencji, które na potrzeby niniejszego opracowania określono w poniższej tabeli 2.

Tabela 2. Kompetencje kluczowe dla nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa

Kompetencje	Charakterystyka
Moralne	Poszukiwanie odpowiedzi na pytania o to, co przynależy do istoty człowieka, co go konstytuuje i sprawia, że jego życie jest sensowne i szczęśliwe.
Współdziałania	Kompetencje współdziałania mają swoje odbicie w skuteczności zachowań prospołecznych i działań integracyjnych. Nauczyciel musi wykazywać się umiejętnością konsultowania się ze swoimi wychowankami, ustalania wspólnych rozwiązań.
Prakseologiczne	Przejawiają się w skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu i kontroli i ocenie procesów edukacyjnych.
Komunikacyjne	Wynikają z gromadzenia doświadczenia językowego i kompetencji gramatyczno-leksykalnych. Jest to wszelka wymiana informacji za pomocą znaków między istotami żyjącymi, a także między ludźmi i maszynami.
Kreatywne	Kompetencje kreatywne jako synonim samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela, działalności rozwojowej i innowacyjnej, sztuki kształtowania ludzi przez ludzi, nowoczesnej pracy ludzkiej w dziedzinie kształcenia i wychowania.
Społeczne	Związane z wywieraniem skutecznego wpływu na otoczenie. Poznanie, motywowanie, komunikowanie się, udzielanie pomocy, rozwiązywanie konfliktów, kreowanie właściwej atmosfery. Opanowanie i stosowanie konkretnych umiejętności zgodnie z obowiązującymi normami w różnych sytuacjach.
Poznawcze	Związane ze zdolnością do uczenia się, rozumienia, zapamiętywania. Ciekawość i pasja poznawcza. Zdolności pozwalające na przetwarzanie informacji w wiedzę oraz właściwe posługiwanie się tą wiedzą.
Orientacyjne/ adaptacyjne	Związane z kompetencjami poznawczymi. Zasób wiedzy o otaczającym świecie. Sąd oparty na przeświadczeniu o prawdziwości i fałszywości wycinka wiedzy. Rozpoznawanie, reagowanie, likwidowanie skutków pojawiających się zagrożeń – racjonalne zachowanie. Uwzględniająca umiejętność nauczyciela w zakresie orientacji w przemianach społecznych, jak też zdolność do zapoznawania z nimi uczniów.
Decyzyjne	Szczególony rodzaj wybierania, w sposób świadomy i na podstawie jakiegoś kryterium, a więc adekwatnego do sytuacji.
Asertywne	Sposób komunikowania się z otoczeniem, uczniami. Zachowanie równowagi między uległością a agresją.
Samorefleksji	Opierają się na umiejętnościach rozważań nad zmianami społecznymi i ich skutkami w komunikacji pedagogicznej oraz na zdolnościach analizowania i oceniania własnej działalności
Samoregulacji	Polegają na umiejętnościach nauczyciela dotyczących planowania i realizowania zmian we własnej działalności, przede wszystkim świadomie doskonalących cel dydaktyczny i wychowawczy.

Źródło: opracowano na podstawie: K. Misiólek (red.), *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Myslowice 2000 r. oraz J. Ropski, *Dydaktyka szczegółowa edukacji dla bezpieczeństwa*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, Katowice 2013 r.

Należy zwrócić jednak uwagę, że kompetencje wciąż rozszerzają swój zakres pojęciowy, a więc powyższe nie stanowi katalogu zamkniętego. Kategorie są w swojej pojemności bardzo elastyczne i zdarza się, że kompetencje zaliczane do jednej kategorii występują w pewnym zakresie również w innej.

Badania własne

Przedmiotem prezentowanych badań uczyniono kwalifikacje, kompetencje, możliwości oraz potrzeby nauczycieli przedmiotu edukacja dla bezpieczeństwa (EdB). Z uwagi na bliskość położenia oraz zainteresowanie sprawami najbliższej okolicy, na podmiot badań wybrano nauczycieli pracujących w szkołach położonych w mieście Wrocław. Główny problem badawczy zawiera się w pytaniach: jakie są kwalifikacje i kompetencje nauczycieli Edb oraz jakie są możliwości i potrzeby w zakresie ich wsparcia i rozwoju? Za główny cel badań uznano określenie kwalifikacji oraz kompetencji nauczycieli Edb we wrocławskich szkołach oraz rozpoznanie ich potrzeb oraz możliwości w zakresie wsparcia i rozwoju.

Osiągnięcie zakładanych rezultatów możliwe było dzięki równoczesnemu zastosowaniu jakościowych i ilościowych metod badawczych. W przekonaniu autorki triangulacja była tu szczególnie pożądana – pozwalała na uchwycenie wszystkich interesujących elementów oraz odzwierciedlała je w sposób możliwie najwierniejszy. Słabości pojedynczej metody były równoważone przez zalety metod komplementarnych. Z tego powodu przeprowadzono: analizę dokumentów i literatury, która stanowiła wstęp do badań właściwych, badania ankietowe, w których zapytano przede wszystkim o kwalifikacje i kompetencje nauczycieli Edb we wrocławskich szkołach oraz wywiady pogłębione, w których poruszono kwestie potrzeb i możliwości rozwoju i wsparcia.

Realizacja badań okazała się być niezwykle wymagająca. Prawdą jest, że badania nie mogą istnieć bez ludzi. Wyjątkową trudność napotkano w chwili nawiązywania bezpośredniego kontaktu i zapraszaniu nauczycieli do badania. Borykano się z problemem małej motywacji i niskim stopniem realizacji próby, która, jak wiadomo, w badaniu kwestionariuszowych daje możliwość uogólnienia wyników badań. Z tego powodu, główną uwagę skupiono na bezpośredniej rozmowie z nauczycielami Edb, która dała możliwość głębokiego spojrzenia w interesujące kwestie. Kwestionariusz ankiety, wyznaczył zaś kierunek zagadnień poruszanych w wywiadach. Należy zaznaczyć, że badanie tego typu, jakkolwiek rzetelne i przeprowadzone z należytą starannością, nie jest z pewnością kluczem do nowych teorii. Rozpoznanie może jednak przyczynić się do określenia aktualnej kondycji Edb realizowanej w polskich szkołach. Wnioski mogą stać się zaś przyczynkiem do pogłębionej refleksji nauczycieli przedmiotu. Choć korzystanie z wyników profesjonalnych badań jest epizodem w pracy nauczyciela (Walker, 1990, s. 186), to w tym przypadku mogą stać się impulsem do podjęcia działań. Autorka pozostaje w przekonaniu, że problem ją nurtujący jest równocześnie problemem każdego nauczyciela Edb.

Badania zrealizowano w trzecim kwartale roku 2017. Po efektywnym zamknięciu początkowych czynności procesu badawczego, analizie dokumentów prawnych i litera-

tury przedmiotu oraz skonfrontowaniu wiedzy, przystąpiono do przeprowadzenia badań właściwych. W pierwszym etapie, ze spisu wszystkich wrocławskich szkół wybrano w sposób prosty losowy 50 placówek (dwa etapy edukacyjne), do których drogą poczty elektronicznej przesłano zapytanie o możliwość uzyskania bezpośredniego kontaktu do nauczyciela przedmiotu EdB (osiem z nich zostało odrzuconych z uwagi na niedostarczone wiadomości – błędne adresy mailowe). W pierwszej próbie kontaktu informację zwrotną otrzymano jedynie od dziewięciu nauczycieli (18%). Ośmiu z nich wyraziło chęć wypełnienia kwestionariusza ankiety. Zgody na bezpośrednią rozmowę udzieliły zaledwie trzy osoby. W związku z powyższym konieczny okazał się ponowny kontakt ze szkołami. Tym razem skutecznym narzędziem miała być rozmowa telefoniczna oraz wizyty w szkołach. Ostatecznie do badania włączono 21 nauczycieli, którzy wypełnili 21 ankiet oraz przeprowadzono dziesięć indywidualnych wywiadów pogłębionych.

Przegląd uzupełnionych kwestionariuszy ankiety już w pierwszym kontakcie zaskakuje. Odpowiedzi respondentów zweryfikowały błędne (stereotypowe?) przekonania autorki odnośnie płci nauczyciela EdB. Okazuje się, że wśród przebadanych, kobiety stanowią aż 62% (Tabela 3). Potwierdza to, że kształt edukacji dla bezpieczeństwa bardzo się zmienia, a ta przestaje być kojarzona przez pryzmat edukacji *stricte* wojskowej, utożsamianej z męską stanowczością i siłą. Nauczyciele w przewadze byli nauczycielami dyplomowanymi, ze stażem pracy w szkole w przedziale mieszczącym się pomiędzy 11-20 lat (Tabela 3).

Jeżeli chodzi o kwalifikacje nauczycieli, to niemal wszyscy nauczają przedmiotu na podstawie studiów podyplomowych z zakresu edukacji dla bezpieczeństwa 95% (Tabela 3). Jeden z nauczycieli wskazał, że są to inne studia magisterskie oraz studia podyplomowe w zakresie przysposobienia obronnego. Warto wspomnieć, że wielu z nauczycieli w bezpośrednich rozmowach wysoko oceniało studia podyplomowe, które zrealizowali: (...) *studia kończyłam na wrocławskiej uczelni i bardzo dobrze je wspominam, wykładowcy wyposażeni byli w szeroką wiedzę zarówno teoretyczną i praktyczną. Te studia wiele mi dały (...) oraz (...) widziałam duże zainteresowanie słuchaczy studiów podyplomowych bo same zajęcia były ciekawe. Prowadzili je częściowo również praktycy. Od takich osób czerpie się najwięcej, na takie zajęcia chce się uczęszczać.*

Wszyscy przebadani nauczyciele posiadają uprawnienia do prowadzenia zajęć w zakresie pierwszej pomocy. Jeden z nich jest dodatkowo absolwentem kierunku ratownictwo medyczne. W tym kontekście zastanawiające jest jednak, że jeden z respondentów określił termin ukończenia szkolenia na rok 2011, podczas gdy rozporządzenie zobowiązuje do cyklicznego odbywania kursu co pięć lat. Wydaje się zatem, że w chwili przeprowadzania badań dokument stracił już ważność. Autorka pozostaje w nadziei, że był to jednak wynik pomyłki, a nie braków kwalifikacyjnych.

Jak się okazuje, w niektórych przypadkach problemem uczestnictwa w kursie jest ich finansowanie. Nauczyciele zobowiązani przepisami rozporządzenia do odbywania szkoleń co pięć lat, pokrywają ich koszty z własnych źródeł finansowych, co nie do końca jest w ich uznaniu słuszne. Wskazują przy tym, że dyrekcja stawia ich przed trudnym wyborem: (...) *Albo pokryjemy koszty sami, albo dyrekcja zatrudni ratownika, a nam uciekną godziny. Niestety mamy tak mało godzin, że jest to dla nas niedopuszczal-*

ne. Potrzeba wsparcia finansowego skierowanego na rozwój, uwidaczniała się z resztą wielokrotnie.

Tabela 3. Sylwetka nauczyciela edukacji dla bezpieczeństwa

Płeć	Kobieta	62,0%
	Mężczyzna	38,0%
Wykształcenie uprawniające do prowadzenia lekcji EdB	Studia podyplomowe	95,0%
	Inne...	5,0%
Staż pracy w szkolnictwie	1-5 lat	0,0%
	6-10 lat	9,5%
	11-15 lat	23,8%
	16-20 lat	23,8%
	21-25 lat	14,3%
	26-30 lat	14,3%
	31-35 lat	14,3%
	36 i więcej lat	0,0%
Stopień awansu zawodowego	Nauczyciel stażysta	0,0%
	Nauczyciel kontraktowy	14,3%
	Nauczyciel mianowany	38,1%
	Nauczyciel dyplomowany	47,6%
Wiek	20 -30 lat	0,0%
	31- 40 lat	38,1%
	41-50 lat	38,1%
	51-60 lat	19,0%
	61 i więcej	4,8%
Uprawnienia do prowadzenia zajęć z pierwszej pomocy przedmedycznej	Posiada	100,0%
	Nie posiada	0,0%

Źródło: opracowanie własne.

Podczas indywidualnych rozmów z nauczycielami okazało się, że wiedza z zakresu pierwszej pomocy jest jednak tematem, który najbardziej ich interesuje. Dowód temu dały wypowiedzi sugerujące, że jest to w ich ocenie najważniejszy element całego programu nauczania: (...) *teraz mamy samą teorię, gdyby przyszła pani w późniejszym terminie to mógłbym opowiedzieć o ciekawszych rzeczach, wtedy mamy pierwszą pomoc*. Czy kolejne: *najbardziej lubię tematy z pierwszej pomocy, tego trzeba uczyć młodzież, to im się może w życiu przydać i do tego przykładam największą uwagę*. Potwierdza to kolejny nauczyciel wspominając: *pierwsza pomoc to tematy, które są ważne dla mnie i dla uczniów. Wiem, że korzystają z tej wiedzy najczęściej. Przybiegają czasami i opowiadają, że byli świadkami wypadku czy załabnięcia na ulicy i nikt oprócz nich, nie potrafił się właściwie zachować. To jest dla mnie budujące*. Na uznanie zasługuje fakt, iż w jednej ze szkół nauczyciel organizuje dla uczniów szkolenie z zakresu pierwszej pomocy, które kończy się uzyskaniem certyfikatu. W innym przypadku w klasie o profilu biologiczno-chemicznym uczniowie pogłębiają wiedzę z zakresu pierwszej pomocy również w ramach przedmiotu ratownictwo przedmedyczne.

Z drugiej jednak strony respondenci wskazali na problemy w zakresie realizacji zajęć z pierwszej pomocy w związku z liczebnością grupy. Trudności te obecne są w większości placówek: *ciężko przeprowadzić zajęcia z liczebnymi klasami, człowiek chciałby zrobić to jak najlepiej, stara się, ale nie zawsze ma możliwości*. Jeden z nauczycieli zadał pytanie: *jak zrealizować zajęcia, jeśli grupa to 32 osoby, a szkoła wyposażona jest w dwa fantomy?* Nieskuteczne okazują się być nawet podziały na dwie grupy ćwiczebne. W tej perspektywie problem przeludnienia klas uniemożliwia zapewnienie równych szans na rozwój i zdobywanie wiedzy, a nauczyciel staje się bezradny.

Z całą pewnością pomoce naukowe i materiały dydaktyczne stanowią główne narzędzie pracy dydaktycznej nauczyciela w szkole i odgrywają tym samym zasadniczą rolę w efektywnym procesie edukacyjnym. Ich mnogość i różnorodność ułatwia przekazywanie wiedzy, co bezpośrednio może się przyczynić do podniesienia jakości kształcenia. Jest równocześnie wyrazem nauczycielskiej kreatywności. Wprawdzie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania porządkuje sprawy związane z wyposażeniem szkoły w pomoce i materiały dydaktyczne, to w tej kwestii widoczne są jeszcze braki. Jak wskazuje jeden z nauczycieli: (...) *zajęcia z pierwszej pomocy musimy robić na korytarzu, w klasie nie ma miejsca... poza tym wszystkiego brakuje (...) czy (...) ogólnie to jest brak wsparcia, sama tworzę pomoce naukowe (...)*. Z drugiej jednak strony, na uwagę zasługuje wyposażenie szkół, w których oprócz wielu apteczek wraz z imitacją krwi i ran, kilku fantomów (noworodka, dziecka i osoby dorosłej), gabinet przedmiotu EdB wyposażony jest w szkoleniowe defibrylatory. Na uznanie zasługuje sposób pozyskania tych materiałów – zakupione zostają w ramach wygranych w konkursie, w którym szkoła startuje z sukcesami już od kilku lat. Działania takie pokazują, jak ogromną rolę odgrywa zaangażowanie nauczycieli i uczniów, którzy własną pracą, wiedzą i umiejętnościami sprawiają, że szkoła zostaje wyposażona w odpowiednie środki. Z drugiej jednak strony, w wielu przypadkach uwidacznia się potrzeba wsparcia finansowego nauczycieli EdB. Choć perspektywa niepokojąca, to w pracy edukacyjnej staje się wyzwaniem twórczej postawy nauczyciela. Pozytywne aspekty są natomiast świadectwem działalności rozwojowej, nowoczesnej pracy, planowania i innowacji.

Z uwagi na powyższe, wnikliwej uwagi wymagały metody kształcenia stosowane na lekcjach EdB. Ten *wypróbowany i systematycznie stosowany układ czynności nauczyciela i uczniów, realizowany świadomie w celu spowodowania założonych zmian w osobowości uczniów* (Okoń, 1997, s. 247) jest o tyle istotny, że służy opanowaniu odpowiedniego zasobu wiedzy oraz jest wyrazem kompetencji kreatywnych, społecznych, orientacyjnych.

Nauczyciele wskazywali najczęściej na ćwiczenia praktyczne (odpowiedź pojawiła się w każdym kwestionariuszu). Pozostałe to: meta plan, kula śnieżna, elementy dramy, krytyka i obrona projektu, dyskusja, mapy myśli, odgrywanie ról, praca w grupach, drzewko decyzyjne. Metody podające stosowane są w czasie lekcji najrzadziej. W indywidualnych rozmowach nauczyciele słusznie zauważali, że: (...) *uczniów należy zainteresować i angażować, metoda oparta na słowie – wykład nie zdają już egzaminu*.

Inny nauczyciel zwraca uwagę, że stara się przede wszystkim (...) *stwarzać sytuacje kiedy uczniowie szukają informacji samodzielnie, jak dzisiaj kiedy z pomocą książki i Internetu przygotowywali opracowanie na temat sytuacji kryzysowej*. Wiele uwagi poświęca się formie inscenizacji: *uczniowie odgrywają scenki, wchodzą w rolę, jest charakteryzacja, sztuczna krew, rany. Wszystko staje się rzeczywiste, a uczniowie w doskonały sposób mają możliwość przygotowania się do sytuacji, która może zdarzyć się w życiu codziennym, na ulicy, podwórku, czy w domu*.

Wydaje się, że skierowanie uwagi na nauczanie innowacyjne oraz poznawanie i motywowanie staje się mocną stroną nauczycielskich przymiotów. Uwidacznia się tu ciekawość i pasja poznawcza oraz kreowanie właściwej atmosfery współdziałania z uczniem. Obecna jest zdolność pozwalająca na przetwarzanie informacji w wiedzę oraz orientacja w zakresie przemian i sposobów zapoznawania z nimi uczniów.

Powszechnie przyjęto, że nauczyciele swoją wiedzę i umiejętności powinni uzupełniać i doskonalić w ciągu całego okresu działalności pedagogicznej, zgodnie z postępowaniem nauki i wymaganiami stawianymi szkole (Krawcewicz, 1974, s. 113). Doskonalenie zawodowe rozumiane jako podwyższanie kwalifikacji pracowniczych za pośrednictwem różnych form kształcenia i „samouctwo” (Okoń, 2001, s. 79) staje się w istocie nieodłącznym elementem rozwoju i stałym unowocześnianiem zasobów wiedzy i sprawności. W kontekście EdB jest to o tyle istotne, że zmiany w tym zakresie są bardzo dynamiczne. Niestety niewielu rozmówców regularnie uczestniczy w kursach i szkoleniach. Nikt nie brał nigdy udziału w projektach dofinansowanych i w grupach wsparcia. Nauczyciele skupiają swoją uwagę przede wszystkim na konferencjach, spotkaniach i seminariach. Wielu korzysta również z pomocy ekspertów od bezpieczeństwa. Szczegółowe formy wsparcia dla rozwoju wykorzystywane przez nauczycieli zostały przedstawione w poniżej w tabeli 4.

Tabela 4. Formy wsparcia dla rozwoju wykorzystywane przez nauczycieli EdB

Wykorzystywane formy	Liczba wskazań	Procent
Grupy wsparcia	0	0,0%
Projekty dofinansowane	0	0,0%
Gotowe scenariusze lekcji	2	9,5%
Krajowe wizyty studyjne	2	9,5%
Współpraca ze szkołami wyższymi	5	23,8%
Publikacje, broszury, informatory	7	33,3%
Kursy i szkolenia	10	47,6%
Strony internetowe dedykowane dla nauczycieli EdB	11	52,4%
Wsparcie eksperta	13	62,0%
Udział w konferencjach, seminariach	18	85,7%

Źródło: Opracowanie własne

Sprawa wydaje się być o tyle istotna, że nabywanie i doskonalenie kompetencji łączy się ściśle z rozwojem zawodowym. W perspektywie braku jasnej koncepcji ułatwiającej rozwój nauczycieli nie może być mowy o ich doskonaleniu. Jak przyznają nauczyciele

w bezpośrednich rozmowach, problemem są przede wszystkim: brak czasu oraz brak środków finansowych i (...) *ogólnie to brak wsparcia, nasze władze nie są zaangażowane w takie kwestie*. Sami nauczyciele akcentowali zresztą potrzebę uaktualniania wiedzy (tabela 5). Wykazywali inicjatywę spotkań – *możliwość wymiany doświadczeń, szkolenie z zakresu dydaktyki konkretnie tego przedmiotu*. Jeden z nauczycieli przyznał: *edukacja dla bezpieczeństwa to przedmiot który żyje, dlatego ja też wciąż muszę uzupełniać swoje kwalifikacje i dostosowywać do zmian współczesnego świata. Interesuję się tym, dlatego rozwój jest dla mnie szczególnie istotny*.

Tabela 5. Potrzeby w zakresie wsparcia dla rozwoju nauczycieli EdB

Potrzeby w zakresie wsparcia nauczycieli EdB	Liczba wskazań	Procent
Gotowe scenariusze lekcji	0	0,0%
Grupy wsparcia	2	9,5 %
Krajowe wizyty studyjne	5	23,8 %
Publikacje, broszury, informatory	6	28,6 %
Strony internetowe dedykowane dla nauczycieli EdB	6	28,6 %
Projekty dofinansowane	10	47,6 %
Wsparcie eksperta	11	52,4%
Współpraca ze szkołami wyższymi	11	52,4%
Kursy i szkolenia	15	71,4 %
Udział w konferencjach, seminariach	16	76,2 %

Źródło: Opracowanie własne

71% przebadanych zauważane problemy zgłasza dyrekcji. Respondenci wskazują przede wszystkim na: *brak podziału na grupy przy dużej liczebności klas, chęć uczestnictwa w szkoleniach, konferencjach, brak pomocy dydaktycznych*. Równocześnie 81% podkreśla, że ewaluacja wewnętrzna pomija kwestie edukacji dla bezpieczeństwa. Ewaluacja prowadzona w czterech placówkach (19%) utożsamiana jest z sukcesami uczniów w konkursach i olimpiadach oraz poziomem wiedzy i umiejętności, jakie osiągnęli na wcześniejszym etapie edukacyjnym.

Na początku tego tekstu ustalono, że kompetencje są składową: wiedzy, umiejętności i postaw. Mając to na uwadze, w kwestionariuszu ankiety zapytano nauczycieli, który z wymienionych elementów jest w ich uznaniu najbardziej istotny w nauczycielskim zawodzie. Zdecydowana większość wskazała na ważność umiejętności. Aż 62% przebadanych określiło, że jest to najważniejsza zdolność. Następnie wskazywano na postawy – 24%. Wiedzę ulokowano na ostatniej pozycji – 14%.

W przypadku EdB prezentowane wartościowanie wydaje się być uzasadnione. Choć w pełni zrozumiałe jest, że wiedza nie może być elementem spychanym na niższe poziomy priorytetów kształcenia, to jednak umiejętności rozumiane jako zdolność rozwiązywania problemów i wykonywania zadań w sytuacjach trudnych wydają się wyjątkowo ważne. W tej perspektywie istotna jest przede wszystkim wiedza niejawna (*tacitknowledge*) przejawiająca się umiejętnym działaniem. Najbardziej oczekiwane u nauczycieli kompetencje (Tabela 6) respondenci sklasyfikowali w kategoriach: kreatywności oraz

komunikacji z uczniami. Wysoką liczbę wskazań odnotowano również w chęci rozwoju i samorealizacji, posiadania szerokiej wiedzy teoretycznej oraz znajomości różnorodnych metod pracy. Powyższe potwierdza, to co ustalono już wcześniej w dociekaniach nad hierarchią atrybutów składowych kompetencji. Po raz wtóry nauczyciele zgodnie przyznają, że współczesna edukacja powinna opierać się na fundamentach ciekawych umiejętności, postaw i wiedzy. Brakuje jednak w tym względzie zdolności do autorefleksji, która w sytuacji wielu ograniczeń, niepewności i braku doinwestowania może stać się narzędziem niwelującym.

Tabela 6. Kompetencje istotne dla nauczycieli w ocenie nauczycieli EdB

Kompetencje	Odpowiedzi	Udział
Życzliwość i przyjacielska postawa	2	9,5 %
Zdolność do autorefleksji	3	14,3 %
Empatia	5	23,8 %
Chęć rozwoju i samorealizacji	8	38,1 %
Posiadanie szerokiej wiedzy teoretycznej	8	38,1 %
Znajomość różnorodnych metod pracy	8	38,1 %
Umiejętność komunikowania się z uczniami	13	61,9 %
Kreatywność	15	71,4 %

Źródło: Opracowanie własne

Pozostając w obszarze kompetencji jakie nauczyciele EdB uznają za kluczowe należy wskazać, jakie z nich uznawane są za szczególnie istotne w zakresie kształcenia i wychowania na rzecz bezpieczeństwa. 76,2% przebadanych potwierdziło, że prowadzenie tego rodzaju lekcji wymaga dodatkowych nauczycielskich atrybutów.

Jako priorytetowe określono kompetencje orientacyjne mówiąc o nich wprost lub pośrednio: (...) *praktyczne szkolenia dotyczące obecnych zagrożeń cywilizacyjnych, orientacja w sytuacji bezpieczeństwa na świecie (...) nauczyciel przede wszystkim powinien być na bieżąco z informacjami dotyczącymi bezpieczeństwa kraju i poza*. Wiedza interdyscyplinarna, wszechstronność i otwartość na nowości była zresztą podkreślana wielokrotnie. Uwagę zwracano również na umiejętności praktyczne sprawdzane w warunkach pozorowanych działań ratowniczych, rozwój, kreatywność i kompetencje moralne. Ważne jest także to, na co wskazuje jeden z rozmówców, że *nauczyciel edb powinien rozumieć powagę nauczanego przez siebie przedmiotu*.

Zakończenie

Jak podkreśla Nowak-Dziemianowicz (2014, s. 21) wątpliwość i ryzyko, niejasność i lęk, stają się kategoriami coraz częściej używanymi do opisu obecnej rzeczywistości. W takiej perspektywie dotychczasowy sposób edukowania zarówno w wymiarze teoretycznym jak i praktycznym staje się nieadekwatny i podtrzymuje wręcz swoistą patologię edukacyjną (Kwieciński, 2000, s. 52). O ile w nieodległej przeszłości zawód nauczyciela gwarantował wysoki status materialny i prestiż, a proces przygotowania do samodziel-

nego pełnienia takiej roli był złożony i wymagający, to obecnie nawet kilkuletnie studia nie gwarantują ani dobrego przygotowania do pracy, ani też samej pracy w zawodzie (Michalak, 2013, s. 91-110). Zanik autorytetów i wartości oraz negatywne stereotypy rodzą niekorzystne skojarzenia potęgujące problem. W nauczycielskim zawodzie jak w soczewce skupiają się wszelkie komentarze, tak pozytywne, jak i negatywne. Skoro jednak, zawód nauczycielski traktuje się jako profesję o wysokiej stymulacji rozwoju, to zrozumiałe staje się, że pod tym adresem kieruje się także największe oczekiwania. Owszem, na pracę nauczyciela spadają zarzuty zawinione, ale również od niego niezależne. U zewnętrznych obserwatorów sceny edukacyjnej krytyczna ocena często wynika z braku wiedzy o poziomie złożoności ich pracy (Misołek, 2000).

Z tego powodu perspektywa etosu nauczyciela EdB oraz samego kształcenia w tej materii musi przybierać postać ustawicznie otwartej, implikującej aktywne całościowe zaangażowanie. By rozwój nauczycieli miał charakter twórczy. *Zorientowanie się w dokonywanych przeobrażeniach i reagowanie na nie w odpowiedni sposób wymaga m.in. czynnego uczestnictwa każdej jednostki w poszukiwaniu dróg przez labirynt dokonujących się przemian* (Svec, 2000, s. 61). Należy się zgodzić, że w zakresie EdB, „rozwój” jest jednym z podstawowych pojęć. Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli jest integralną częścią kształcenia ustawicznego, które na całym świecie staje się bezwzględną koniecznością. Oczekiwane zadania wobec edukacji wiążą się bowiem przede wszystkim z tworzeniem rzeczywistych warunków umożliwiających samodzielne dostrzeganie i rozumienie zjawisk świata przy równoczesnym krytycznym ich ocenianiu i wartościowaniu (Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 288).

Analizując kwestionariusze ankiety oraz bezpośrednie rozmowy z nauczycielami wrocławskich szkół można wskazać na dwie zasadnicze kwestie. Po pierwsze, w większości nauczycielskich postaw da się zaobserwować zaangażowanie w wykonywaną pracę, po drugie jednak widoczne są problemy wśród których wiodącą rolę odgrywa brak doinwestowania działań oraz braki w wyposażeniu szkół.

Na pochwałę zasługują kompetencje społeczne, asertywne i współdziałania nauczycieli. Te stają się wyrazem wywierania wpływu na otoczenie, motywowanie, komunikowanie się, udzielania pomocy, rozwiązywanie konfliktów. Nauczyciele wskazują, że cechuje ich ciekawość, pasja i zdolności pozwalające na przetwarzanie zdobytych informacji w wiedzę (kompetencje poznawcze). Zgodnie potwierdzają, że bezpieczeństwo jest takim rodzajem potrzeby i wartości, o którą należy stale zabiegać.

Z badań wyłania się pilna potrzeba zwrócenia uwagi na prowadzenie negocjacji edukacyjnych w różnych kręgach społecznych oraz rozwój kompetencji, które umożliwią wdrożenie nowych, twórczych rozwiązań edukacyjnych. Choć ważność kompetencji kreatywnych nauczyciele oceniali wysoko, to w rzeczywistości szkolnej ograniczane są one jednak warunkami zewnętrznymi. Zjawisko to związane jest bezpośrednio z hamowaniem działalności rozwojowej nauczycieli, innowacji, planowania i realizacji efektywnych metod nauczania. W warunkach braku odpowiedniego finansowania i wsparcia, spychane są one bowiem na dalsze poziomy priorytetów edukacyjnych. W takich okolicznościach nauczyciele muszą w dalszym ciągu kształtować kompetencje prakse-

ologiczne, które przejawiają się w skuteczności planowania, organizowania i kontroli nauczania.

Pewne jest, że w przeobrażającej się, zgodnie z dokonującymi się zmianami cywilizacyjnymi edukacji, efektywnie pracować mogą tylko nauczyciele wykwalifikowani i wyposażeni w odpowiedni kompetencje. W perspektywie niezwykle trudności, orężem samoobrony nauczyciela może być jednak refleksja osadzona w jego rzetelnej wiedzy, postawie i krytycznym osądzie. Zasadniczymi jej elementami stają się integracja poznania i zmiany przejawiające się w badaniach w działaniu (Czerepaniak-Walczak, 1998, s. 289). Zastosowanie procedury badania i równoczesnego doskonalenia praktyki edukacyjnej umożliwi bowiem podejmowanie takich działań poznawczych, które wynikają z bezpośredniego zainteresowania nauczyciela – praktyka. Jak podaje Czerepaniak-Walczak (1998, s. 289), osiąganie poczucia własnych kompetencji możliwe jest wyłącznie przez samodzielność oraz wsparcie osób o podobnych doświadczeniach.

Niestety w wypowiedziach respondentów ważność samorefleksji profesjonalnej nie była akcentowana. Jedynie trzy osoby wskazały, że jest istotna w nauczycielskim zawodzie. Tym bardziej należy podjąć kroki zmierzające do zwiększenia świadomości w tym zakresie. Pożądane jest by refleksja nauczycielska wyrażała się w rozmyślaniu o zmianach społecznych i ich odbiciu w komunikacji pedagogicznej. Niech będzie pewnego rodzaju późniejszym wglądem w lekcję, zachowanie, myśli i postawy. Jednocześnie niech pozostaje spojrzeniem do przodu wywołującym zmiany i dialogiem wewnętrznym, który rozpoczyna od zadania pytań. To ważne jak nauczyciel odnajduje się w różnorodności świata, jak odczytuje zagrożenia, jak je rozumie i wyjaśnia,.

W rezultacie przedstawionej kompetencji, którą podobnie jak Czerepaniak-Walczak uważam za jedną z kluczowych, możliwe jest nie tylko wywołanie racjonalnych i odpowiedzialnych przemian w kształceniu i wychowaniu, ale i doskonalenie profesjonalizmu nauczycielskiego. Poprzez zastosowanie opisywanej procedury pedagog ma szansę widzenia własnej pracy w szerszym kontekście – nie tylko swojej szkoły, ale i bliskiego i dalszego środowiska, co w przypadku EdB staje się kluczowe.

Należy pamiętać, że kompetentny nauczyciel nie tylko potrafi udzielić odpowiedzi na zadane przez ucznia pytanie, ale potrafi wykształcić w twórcze działanie i pobudzić do samodzielnego szukania odpowiedzi. Nauczyciel musi wykorzystać swoje osobiste przygotowanie, analogię oraz doświadczenie. Z jednej strony powinien pracować racjonalnie, a z drugiej uczyć podejścia intuicyjnego. Specyfika EdB sprawia, że musi występować w kilku rolach, tak pedagogicznych jak i społecznych włączając w to trzy podstawowe wymiary życia: przeszłość – dającą poczucie tożsamości, teraźniejszość – pozwalającą na rozumienie tego co aktualnie się dzieje oraz przyszłość – pozwalającą na funkcjonowanie w nagle rodzącej się rzeczywistości.

Zamykając dyskurs o kompetencjach nauczycielskich należy pamiętać, że w pełni kompetentnego nauczyciela poznaje się „po owocach jego pracy”. Z drugiej jednak strony, aby polepszyć jakość edukacji, należy najpierw *polepszyć rekrutację, przygotowanie, status społeczny i warunki pracy nauczycieli ponieważ tak długo nie będą mogli oni spełniać oczekiwań społecznych jak długo nie będą mieć pożądaných wiadomości i umiejętności, zalet osobistych, możliwości zawodowych i motywacji* (Szczurek-Boruta, 2005, s. 169).

Z tego powodu konieczność namysłu nad kierunkiem, w którym powinny zmierzać zmiany edukacyjne w zakresie EdB jest aktualna, i niezwykle doniosła. Choć trzeba podkreślić, że nie ma najlepszych rozwiązań, nieomylnych wyborów, które za pomocą nauki i wiedzy można rozwiązać (zob. Szkudlarek 1993), to należy jednak podkreślić konieczność zrozumienia zmian i podejścia do nich w sposób odpowiedzialny. W Polsce, jak podkreśla Denek (2013, s. 15–24), ma miejsce permanentne spychanie edukacji na coraz niższe poziomy priorytetów budżetowych. Jeśli spojrzeć się dodatkowo na to, że coraz większym wpływom neoliberalizmu ulega całe życie społeczne, ekonomiczne i kulturalne (zob. Potulicka, J. Rutkowiak, 2012) to troska o edukację wydaje się być szczególnie ważna.

Praca dofinansowana ze środków Wydziału Nauk Pedagogicznych DSW w roku 2017

Bibliografia

- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Atamańczuk, K., Przybyszewski, R. (2001). *Edukacja i szkoła u progu XXI wieku*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Baraniak, B. (2000). Edukacja Zawodowa. W: B. Baraniak, S. M. Kwiatkowski, A. Bogaj (red.), *Pedagogika pracy*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Edytor.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1998). *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?* W: A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.) *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (s. 287-303). Warszawa: Żak.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji? *Neodidagmata*, XXIV, s. 53–66.
- Dawid, J. W. (1927). *O Duszy Nauczycielstwa*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Akapit.
- Denek, K. (2013). Nauczyciel wobec wyzwań społeczeństwa wiedzy. *Studia Dydaktyczne*, nr 24-25, s. 15–24.
- Dylak, S. (1995). Wizualizacja w kształceniu nauczycieli. *Seria Technologia kształcenia*, nr 16.
- Gawlik-Kobylińska, M. (2016). *Nowe technologie w edukacji dla bezpieczeństwa: kształcenie w paradygmacie społeczeństwa informacyjnego i jego przyszłość*, Warszawa: Rozpisani.pl.
- Grzegorzewska, M. (1947). *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Impuls.
- Kozak, E. (2009). Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. W: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krawcewicz, S. (1974). *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. Problemy i tendencje*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*. Warszawa: PWN.
- Kwieciński, Z. (2000). Demokracja jako zadanie edukacyjne i problem dla pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika Alternatywna. Dylematy Teorii*. Kraków: Impuls.
- Lorek, K. (2001). *Nauczyciel (zdolny) w przestrzeni współczesnej edukacji: materiał pomocniczy dla studentów specjalizacji i specjalności nauczycielskiej*, Kalisz: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

- Męczkowska-Christiansen, A. (2015). Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej: menadżer, urzędnik czy obywatel? *Forum Oświatowe*, 27(2), s. 15-24.
- Michalak, R. (2013). Nauczyciel na drodze budowania konstruktywistycznej kultury dydaktycznej i klimatu pracy. W: M. Cywińska, *Być nauczycielem. Kompetencje współczesnego nauczyciela*, (s. 91-110). Poznań: Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I.
- Misiołek K., (red.) (2000). *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo-wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, Mysłówice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna: PZS PUH "Derrata".
- Muchacka, B., Szymański, M. (2008). Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli. W: B. Muchacka, M. Szymański, *Nauczyciel w świecie współczesnym* (s. 41-47). Karków: Impuls.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji: między pozorami a refleksyjną zmianą*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Okoń, W. (1962). *Osobowość nauczyciela*, Warszawa:
- Okoń, W. (1997). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Żak.
- Orczyk, J. (2009). Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji. *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, nr 3-4, (68-69), s. 19-32.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2012). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls.
- Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela (2016). Warszawa. Pobrane z: <https://www.nik.gov.pl/plik/id,13081,vp,15493.pdf>
- Ropski, J. (2015). *Edukacja dla bezpieczeństwa w polskiej szkole i możliwości jej doskonalenia*, Katowice: Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. z 2017 r. poz. 1575.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 grudnia 2010 r. w sprawie podstawowych warunków niezbędnych do realizacji przez szkoły i nauczycieli zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych oraz programów nauczania, Dz.U. 2011 nr 6 poz. 23.
- Rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, Dz. U. z 2015 r. poz. 1264.
- Sikora-Wojtarowicz, K. (2017). Edukacja dla bezpieczeństwa w polskiej szkole. *Rocznik Bezpieczeństwa Międzynarodowego*, vol. 11, nr 1, s. 105-118
- Svec, V. (2000). Samo refleksja profesjonalna jako podstawowa kompetencja nauczyciela. W: M. Jabłońska (red.), *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej* (s. 61-72). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szczurek-Boruta, A. (2005). Kształtowanie i doskonalenie nauczycieli czynnych zawodowo- propozycje rozszerzenia kompetencji zawodowych. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska, *Kompetencje zawodowe nauczycieli. Jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 161-169). Opole: Uniwersytet Opolski,
- Szkudlarek, T. (1993). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*, Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku*. Warszawa: Żak.
- Taraszkiewicz-Kotońska, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej: szkoła pełna ludzi*. Poznań: Arka.
- Unolt, J. (1999). *Ekonomiczne problemy rynku pracy*, Katowice: Biblioteka Pracownika Socjalnego.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141.
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U. 1982 nr 3 poz. 19.
- Ustawa z dnia 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym, Dz. U. Nr 191, poz. 1410.
- Walker, R. (1990). *Doing research*, London: Routledge.