

Elżbieta Sałata

<https://orcid.org/0000-0001-5662-0821>

Maria Gagacka

<https://orcid.org/0000-0003-1274-4886>

DOI: 10.34866/r11g-gb94

Kompetencje metodyczne nauczycieli a sytuacje kryzysowe

Teachers' methodological competences and crisis situations

Key words: methodological competences, crisis situations, teachers and pupils.

Abstract: Crisis situations in all spheres of social life and especially in education have become a reality in recent years in our country. The global pandemic coupled with the high incidence of COVID-19 has forced a change of functioning in educational institutions and in the work of teachers. Given these crises, the high dynamics of educational processes and the specific changes resulting from them, the methodological competence of teachers has become important. The study focuses on an attempt to determine the relationship between teachers' self-assessment of methodological competence and the components of this competence in the organisation of the teaching process, and confronting selected aspects of this assessment with students' opinions. The basis for the analyses presented here is the empirical research conducted in June 2021 and 2022 on a sample of primary and secondary school teachers, and students of all types of schools. Conclusions derived from the results of the research and recommendations regarding education and teacher effectiveness may be helpful in improving their competences during dynamic and turbulent changes within the education system.

Słowa kluczowe: kompetencje metodyczne, sytuacje kryzysowe, nauczyciele i uczniowie.

Streszczenie: Sytuacje kryzysowe we wszystkich sferach życia społecznego, a szczególnie w oświacie stały się rzeczywistością ostatnich lat w naszym kraju. Pandemia na świecie sprzężona z dużą zachorowalnością na COVID-19 wymusiła zmianę funkcjonowania w instytucjach edukacyjnych, w szczególności w pracy nauczycieli. Uwzględniając powyższe kryzysy, dużą dynamikę procesów edukacyjnych i wynikające z nich określone zmiany ważne stały się kompetencje nauczycieli w tym kompetencje metodologiczne. W opracowaniu skoncentrowano się na próbie określenia relacji pomiędzy samooceną kompetencji metodycznych pedagogów a składowymi tej kompetencji w zakresie organizacji procesu nauczania oraz konfrontacją wybranych aspektów tej oceny z opiniami wychowanków. Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone w czerwcu 2021 i 2022 roku na próbie nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz uczniów wszystkich typów szkół. Wnioski wyprowadzone na podstawie wyników badań i rekomendacje dotyczące edukacji i skuteczności nauczyciela mogą być pomocne w zakresie doskonalenia ich kompetencji w czasach dynamicznych i burzliwych zmian w obrębie systemu edukacji.

Wprowadzenie

Współczesny nauczyciel to osoba, przed którą stawia się szereg zadań. Ich zmienność wiąże się ze zmieniającym się wokół nas światem. Żyjemy w ciekawych, ale i trudnych czasach. Ostatnie lata to czas wielu kryzysów. Po pierwsze żyliśmy w czasach pandemii COVID-19, która wprowadziła radykalne zmiany w polskich szkołach. Były konieczne zmiany formy nauczania z bezpośredniego kontaktu uczniów i nauczycieli w klasie szkolnej na kształcenie na odległość. Nie zdążyliśmy udoskonalić i utrwalić pewnych schematów działań, a już czekała na nas kolejna sytuacja kryzysowa. Wybuchła wojna u naszych sąsiadów na Ukrainie, a także trwa wojna w Izraelu pomiędzy Izraelem a palestyńskim ugrupowaniem Hamas. W tej pierwszej w wyniku inwazji Rosji na Ukrainę rozpoczętej 24 lutego 2022 roku tysiące Ukraińców opuściło granice swego państwa. Większość uchodźców to kobiety i dzieci. W większości znaleźli oni schronienie w Polsce. Szacuje się, że liczba uchodźców ukraińskich w Polsce wynosi ponad milion dwieście tysięcy osób. Uwzględniając powyższe kryzysy, dużą dynamikę procesów edukacyjnych i wynikające z nich określone zmiany, należy przyrzeć się kompetencjom nauczyciela. Przygotowanie zawodowe nauczyciela powinno skutkować zdobywaniem niezbędnych kompetencji i umiejętności.

Celem prezentowanych w tym opracowaniu badań była próba określenia relacji pomiędzy samooceną kompetencji metodycznych pedagogów a składowymi tej kompetencji w zakresie organizacji procesu nauczania oraz konfrontacja wybranych aspektów tej oceny z opiniami wychowanków.

Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są dwa badania empiryczne. Pierwsze zostało przeprowadzone w czerwcu 2021 w ramach projektu pracy zleconej nr 3519/187/U pt. „Skonstruowanie narzędzi badawczych oraz przeprowadzenie badań wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych dotyczących skutków nauczania zdalnego w warunkach pandemii”, wykonanej na zlecenie Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej nr 2 w Radomiu. Druga tura badań o nieco węższym zakresie zrealizowana została na wymienionych wyżej grupach aktorów społecznych w czerwcu 2022, a główny akcent w tym badaniu położony został na diagnozie zmian w kompetencjach i organizacji procesu kształcenia. Przedmiotem analiz w niniejszym opracowaniu są opinie nauczycieli na temat relacji między kompetencjami metodycznymi rozwijanymi w sytuacjach kryzysowych a składowymi tej kompetencji w zakresie organizacji procesu nauczania.

Kompetencje nauczycieli – definicje

Problematyka kompetencji jest różnie określana przez różnych autorów. Wyróżnia się najczęściej następujące jej składniki: zdolności, cechy osobowości, sprawności oraz wiedzę i doświadczenie. Kompetencje to zdolność i gotowość do wykonywania różnorodnych zadań w określonym czasie i na określonym poziomie. Pojęcie kompetencji zawodowych nauczyciela weszło do terminologii pedagogicznej bardzo

niedawno. Pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* i oznacza wiedzę umożliwiającą wydawanie sądu, opartego na wiadomościach i doświadczeniu. Natomiast W. Okoń pisze, że w pedagogice kompetencje, będące podstawowym warunkiem wychowania, traktowane są jako zdolność do osobistej samorealizacji i uważane za rezultat procesu uczenia się (2007, s. 186–187). Kompetencje wpływają na odpowiedzialne działania nauczyciela. Zawód nauczyciela jest nierozłącznie związany z posiadaniem kompetencji, a jego specyfika wymaga ciągłego doskonalenia się, w tym rozwijania własnych kompetencji (Lorenc, 2018, 182).

Według A. Grochulskiej kompetencje posiadają trzy cechy. Po pierwsze jest to kategoria podmiotowa, jest kompetencją czyjąś, konkretnej osoby, oraz jest to zachowanie wyuczone w indywidualnym doświadczeniu. Następnie można powiedzieć, że jest zdolnością rozpoznania przedmiotowych i podmiotowych warunków sytuacji społecznej, gdzie warunki przedmiotowe dotyczą celu i treści konkretnej sytuacji, natomiast warunki podmiotowe dotyczą postaw i nastawień. Ponadto cechą kompetencji jest zdolność do rekonstrukcji przyswojonych w indywidualnym doświadczeniu zachowań (Grochulska, 2002, s. 67).

Kompetentny pedagog powinien dysponować rozległą wiedzą, umiejętnościami pedagogicznymi i fachowością. Fachowy nauczyciel musi być refleksyjny, pragmatyczny i dobrze rozumieć istotę kształcenia i wychowania. Kompetencje to również zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie, rozwinięta sprawność niezbędna do radzenia sobie z problemami (Koć-Seniuch, 2000, s. 228). Natomiast R. Kwaśnica jest zdania, że kompleksowe przygotowanie do profesji nauczyciela jest niewykonalne, gdyż pozostaje w sprzeczności z samą istotą pracy pedagogicznej. Sytuacja ta wynika z faktu, że pożądane kompetencje nauczyciela są wciąż niedostateczne i wymagają nieustannych uzupełnień i adjustacji (Kwaśnica, 1995, s. 12). Dzieje się tak przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze: nauczyciel działa – chociaż nie zawsze ma tego świadomość, a po drugie jego praca ma charakter komunikacyjny. Kompetencje ewoluują, mają charakter dynamiczny. Zatem nie są stałe, ciągle się rozwijają, doskonalimy je i rozwijamy w działaniu. Są one kategorią podmiotową, czyli stanowią własność określonej osoby (Strykowski i in., 2003, s. 23).

Jakie więc podstawowe kompetencje powinien posiadać współczesny nauczyciel?

Klasyfikacji kompetencji w literaturze jest wiele. Można przypuszczać, iż tak jak wcześniej zasygnalizowano, obecna sytuacja jest zmienna i ma to wpływ na rozwój kompetencji nauczycieli, którzy muszą się odnaleźć w nowej sytuacji, w sytuacji kryzysowej. W literaturze problem podziału kompetencji był opisywany przez wielu pedagogów.

Zdaniem S. Strykowskiego kompetencje można podzielić na trzy grupy:

- kompetencje merytoryczne – dotyczą zagadnień nauczanego przedmiotu, nauczyciel jest ekspertem oraz doradcą przedmiotowym,

- kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczą warsztatu nauczyciela i uczenia, czyli metod nauczania i uczenia się – nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,
- wychowawcze – dotyczą różnych sposobów oddziaływania na uczniów, wśród nich są umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów oraz rozwiązywanie problemów danego wieku rozwojowego. Nauczyciel jest doradcą w sprawach wychowawczych i życiowych (W. Strykowski i in., 2007, s. 70).

Nieco odmienne podejście do kompetencji prezentuje S. Dylak (1995, s. 38–39). Otóż wymienia on trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela. Chodzi o kompetencje bazowe pozwalające na porozumienie nauczyciela z dziećmi, młodzieżą oraz współpracownikami. Druga grupa kompetencji dotyczy kompetencji koniecznych, bez których nauczyciel nie mógłby wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Wśród kompetencji koniecznych najbogatszy obszar stanowią umiejętności realizacyjne, dzięki którym nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych. Ostatnia grupa kompetencji to kompetencje pożądane, które mogą, ale nie muszą znajdować się w profilu zawodowym nauczyciela. Mogą one być pomocne w zawodzie nauczyciela. Należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, muzyką czy życiem społecznym.

Podziału kompetencji dokonała również H. Hamer dzieląc kompetencje nauczycielskie na: specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne (H. Hamer, 1994, s. 25–125). Z kolei D. Pankowska uwzględniła trzy kryteria klasyfikując kompetencje nauczycielskie. Są to rodzaje kompetencji – odnoszą się do przedmiotowego aspektu kompetencji, tj. podstawowe i dodatkowe. Do podstawowych zaliczyła kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informatyczno-medialne, diagnostyczno-badawcze. Zaś do dodatkowych (specyficznych) kompetencje obywatelskie, zdrowotne i ekologiczne. Drugim kryterium Autorka uczyniła charakter kompetencji. Tutaj można wyróżnić: kompetencje interpretacyjne, które odnoszą się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości, działaniaowe (konceptyjno-realizacyjne) będące gwarantem skutecznego działania w danym obszarze i transgresyjne, które wiążą się z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej oraz emancypacji (D. Pankowska, 2016, s. 194–195).

Kompetencje metodyczne

Kompetencje metodyczne nauczycieli to przede wszystkim wiedza i umiejętności związane z nauczaniem. Pozwalają one prowadzić nauczycielowi zajęcia, przekazywać wiedzę w przystępny sposób i kształtować umiejętności uczniów. Na te kompetencje składa się wiele obszarów. Jest to planowanie zajęć, w tym planowanie celów, metod i ocenianie uczniów. Nauczyciele dostosowują sposób prowadzenia zajęć do indywidualnych potrzeb uczniów. Ważna jest także organizacja pracy

w klasie. Kompetencje metodyczne są istotne dla procesu kształcenia w kontekście do zmieniających się potrzeb i osiągnięć uczniów oraz środowiska edukacyjnego.

W literaturze przedmiotu można spotkać się z różnymi podziałami kompetencji dotyczących metodycznej strony prowadzenia zajęć. W. Strykowski wskazuje na kompetencje dydaktyczno-metodyczne. Określa, iż ten obszar kompetencji jest tworzony przez wiedzę operacyjną dotyczącą istoty zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Ten ostatni to zespół czynności nauczyciela i uczniów. Do zadań nauczyciela należy stworzenie warunków do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz wzbudzenie aktywności uczniów. Pedagog podkreśli, iż: „Prawidłowości, według których przebiega proces kształcenia i wynikające z nich dyrektywy kierowane pod adresem nauczyciela i uczniów nazywamy zasadami kształcenia. Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia – to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela” (Strykowski, 2005, s. 22). Jakie nauczyciel stosuje rozwiązania metodyczne? To głównie zależy od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, na które składa się bogactwo metod nauczania, zwłaszcza o charakterze poszukującym i aktywizującym. Mówiąc o kompetencjach metodycznych nauczycieli należy pamiętać, iż powinno się uwzględnić indywidualne środowisko uczenia ucznia. I. Samborska zwraca uwagę, że: „Oznacza to, że organizacja środowiska edukacyjnego wymagać będzie od współczesnych nauczycieli uwzględnienia indywidualnego środowiska kształcenia rozumianego jako edukacja osobista” (Samborska, 2014, s. 48). Źródła tworzące środowisko to między innymi portale informacyjne, edukacyjne, blogi, telefon, radio, telewizja.

Kompetencje metodyczne są ściśle związane z kompetencjami pedagogicznymi, które polegają na opanowaniu niezbędnej teoretycznej wiedzy pedagogicznej i przetwarzaniu jej na konstrukty użyteczne w praktyce szkolnej. Ważna jest realizacja zadań dydaktycznych i wychowawczych stanowiących integralną część szkoły. Zasadniczym obszarem profesjonalnych kompetencji nauczyciela są kompetencje metodyczne, na które składa się między innymi wiedza o działaniach wywołujących uczenie się, albowiem aby nauczyciele mieli poczucie sukcesu w swym działaniu praktycznym, muszą znać związek przyczynowy między ich czynnościami a uczeniem się uczniów. Niektórzy autorzy umieszczają wiedzę i umiejętności metodyczne w ramach pedagogicznych kompetencji nauczyciela (Gołek, 2014, 97–99). W nowoczesnej dydaktyce, jak pisze S. Palka, powinno się łączyć dwa podejścia: prakseologiczne (technologiczne i instrumentalne) oraz humanistyczne. Do realizacji tego pierwszego potrzebne są mu między innymi wiedza i umiejętności związane z formułowaniem i operacjonalizacją celów kształcenia, doбором i układem treści kształcenia, przestrzeganiem zasad kształcenia, doбором metod, technik, form kształcenia, formą organizacji pracy uczniów czy kontrolą i oceną efektów kształcenia. Z kolei podejście humanistyczne polega między innymi na prowadzeniu dialogu z uczniami, podmiotowym i partnerskim traktowaniu uczniów czy poszanowaniu ich autonomii (Palka, 2003, 148–149).

J. Szempruch wyróżnia sześć obszarów kompetencji zawodowych nauczyciela, którymi są kompetencje: „osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informacyjno-medialne” (Szempruch, 2013, s. 103). Żadna z wyróżnionych kompetencji nie ma w nazwie słowa metodyczne. Niemniej po analizie opisów można odnaleźć elementy kompetencji metodycznych. W obszarze kompetencji kreatywno-krytycznych Autorka pisząc o twórczej aktywności nauczyciela wskazuje na warunki prowadzenia innowacji pedagogicznych, w tym: programowych, organizacyjnych i metodycznych. Analizując opis kompetencji prakseologicznych, znajdujemy szereg zapisów, które pasują wprost do kompetencji metodycznych: planowanie, organizacja, ewaluacja procesów dydaktycznych, wiedza w zakresie psychologii, pedagogiki czy metodyki skutecznego działania pedagogicznego.

Z kolei S. Dylak charakteryzując czynności metodyczne, zwraca uwagę na opanowanie umiejętności zastosowania metod kształcenia, umiejętności pisania planu-konspektu i zgodnie z nim realizacji zajęć, stosowanie odpowiednich form organizacji zajęć oraz kreatywne tworzenie strategii zajęć (Dylak, 1995, s. 37–41). Stopień posiadania kompetencji metodycznych według Autora wiąże się z podziałem nauczycieli na tych, którzy nie podejmują żadnych działań w stosunku do zmieniającej się sytuacji, posiadając nawyki przystosowawcze oraz nauczycieli, którzy powtarzają stare schematy i dodają nowe modne hasła. Kolejną grupą stanowią nauczyciele krytykanci wszystkiego i wszystkich. Ostatnia grupa to nauczyciele charakteryzujący się kreatywnością (Ostolski, 2021), realizujący swoje zadania w uczelni i poza uczelnią, szczerzy i spontaniczni w swoich czynach.

Kompetencje metodyczne są istotne dla nauczania, jeśli są dostosowane do zmieniających się potrzeb i osiągnięć uczniów oraz środowiska edukacyjnego.

Założenia metodologiczne i charakterystyka badanej próby

Celem badań było określenie relacji pomiędzy samooceną kompetencji metodycznych pedagogów a składowymi tej kompetencji w zakresie organizacji procesu nauczania oraz konfrontacja wybranych aspektów tej oceny z opiniami wychowanków.

Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są badania empiryczne przeprowadzone w czerwcu 2021 i 2022 roku na próbie nauczycieli ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych oraz uczniów wszystkich typów szkół. Wnioski wyprowadzone na podstawie wyników badań i rekomendacje dotyczące edukacji i skuteczności nauczyciela mogą być pomocne w zakresie doskonalenia ich kompetencji w czasach dynamicznych i burzliwych zmian w obrębie systemu edukacji. W badaniach zoperacjonalizowano składowe kompetencji i sformułowano następujące pytania badawcze:

Które ze składowych kompetencji metodycznych rozwijanych w sytuacjach kryzysowych oceniane są przez nauczycieli najwyżej i najbardziej jednorodnie?

Na ile wybrane aspekty kompetencji metodycznych stosowanych w organizacji procesu dydaktycznego postrzegane są jednorodnie przez uczniów i nauczycieli?

Podstawą empiryczną prezentowanych analiz są dwa badania empiryczne. Pierwsze zostało przeprowadzone w czerwcu 2021 w ramach projektu pracy zleconej nr 3519/187/U pt. „Skonstruowanie narzędzi badawczych oraz przeprowadzenie badań wśród uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół podstawowych i ponadpodstawowych dotyczących skutków nauczania zdalnego w warunkach pandemii”, wykonanej na zlecenie Poradni Pedagogiczno-Psychologicznej nr 2 w Radomiu, druga tura badań o nieco węższym zakresie zrealizowana została na wymienionych wyżej grupach aktorów społecznych w czerwcu 2022, a główny akcent w tym badaniu położony został na diagnozie kompetencji rozwijanych w warunkach sytuacji kryzysowej.

Dane zbierano w czerwcu 2021 i 2022 r. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Odpowiedzi od respondentów zbierano z pomocą formularza elektronicznego MS Forms. Analizę statystyczną wyników badań przeprowadzono w programie TIBC Statisticsa. Obliczono statystyki opisowe oraz poziom istotności korelacji między badanymi zmiennymi przy wykorzystaniu testu χ^2 Pearsona.

W badaniach w 2021 wzięło udział 4070 uczniów, 1408 nauczycieli, respondencjami ze szkół podstawowych byli nauczyciele prowadzący zajęcia w klasach 5–8. Reprezentatywność na poziomie ufności ($\alpha = 0,95$) pozwala przypuszczać, że opisywane wyniki w pełni odzwierciedlają faktyczną sytuację związaną z kształceniem w warunkach kryzysowych, widzianą z perspektywy badanej grupy uczniów i nauczycieli.

W badaniach 2022 wzięło udział 483 nauczycieli i 930 uczniów. Mimo mniejszej liczebności próby zachowana została jej reprezentatywność.

Wyniki i dyskusja

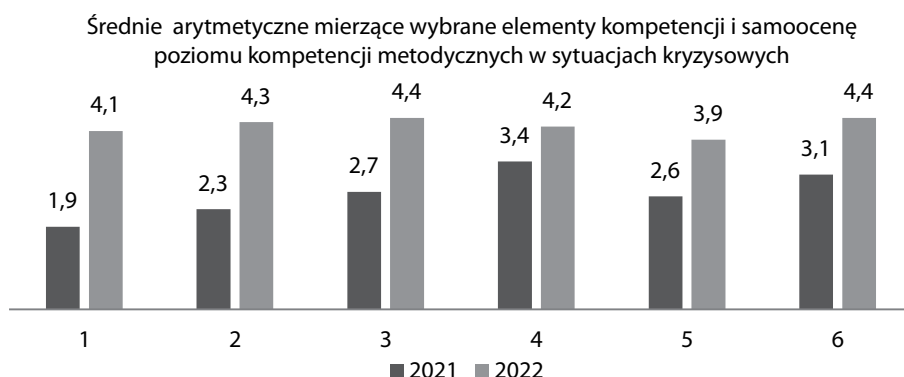
Pierwszym etapem badań była operacjonalizacja zmiennych charakteryzujących kompetencje metodyczne nauczycieli. Wyodrębniono 5 zmiennych występujących w dwóch edycjach badań i przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych zmiennych obserwowalnych, mierzących cząstkowe oceny tak zoperacjonalizowanych kompetencji, których wyniki zostały zawarte w tabeli 1.

Na podstawie analizy danych zawartych w tabeli 1 i rysunkach 1–2 wynika, że średnie oceny poszczególnych zmiennych obserwowalnych mierzących wybrane składowe i samoocenę poziomu kompetencji w czasie pandemii mieściły się w przedziale od najmniejszej 1,9 dla zmiennej numer 1 odnoszącej się do samooceny zmian poziomu kompetencji w sytuacji kryzysowej aż do 3,4 dla zmiennej o numerze 4 dotyczącej równomiernego obciążania uczniów pracą w poszczególnych dniach tygodnia. Takie zróżnicowanie średnich świadczy o tym, że wszystkie badane w czasie pandemii zmienne były oceniane niejednorodnie, posiadając szereg niskich i wysokich wartości. Najniższe średnie wartości uzyskały zmienne o numerach 2 i 5, gdzie średnie wartości nie przekroczyły 2,6. Z kolei najwyższe średnie wartości uzyskały zmienne o numerach 4,6, gdzie średnie wartości przekroczyły 3,1 i osiągnęły najwyższą wartość 3,4.

Tabela 1. Statystyki opisowe zmiennych obserwowalnych mierzących wybrane elementy poziomu kompetencji metodycznych w sytuacjach kryzysowych

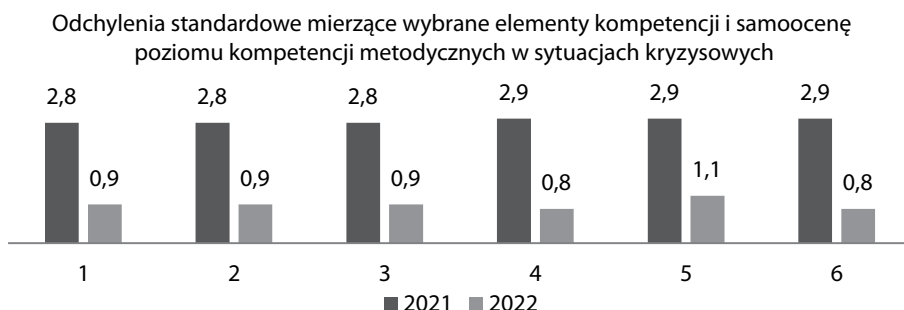
Lp.	Zmienna (twierdzenie)	x	s	x	S
	Edycja badań	2021		2022	
1	Wzrost poziomu kompetencji metodycznych w wyniku sytuacji kryzysowych	1,9	2,8	4,1	0,9
2	Realizacja założonych celów dydaktycznych	2,3	2,8	4,3	0,9
3	Realizacja założonych celów wychowawczych	2,7	2,8	4,4	0,9
4	Równomierne obciążanie uczniów pracą w poszczególnych dniach tygodnia	3,4	2,9	4,2	0,8
5	Aktywizacja uczniów	2,6	2,9	3,9	1,1
6	Stosowanie metod uatrakcyjniających proces uczenia się	3,1	2,9	4,4	0,8

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 1. Średnie zmiennych obserwowalnych mierzących wybrane składowe kompetencji metodycznych

Źródło: opracowanie własne.



Rys. 2. Odchylenia standardowe zmiennych obserwowalnych mierzących wybrane składowe kompetencji metodycznych

Źródło: opracowanie własne.

Natomiast na podstawie uzyskanych odchyłeń standardowych zmiennych obserwowalnych widać, że odchylenia standardowe mieściły się w przedziale $<2,8\ 2,9>$. Zatem zmienne te, chociaż są oceniane niejednorodnie, to jednak w sposób stabilny, co oznacza, że w większości przypadków występowała niska zmienność. Ta niejednorodność jest zrozumiała i wykazana także w innych badaniach (Ptaszek i in., 2020), bowiem przy braku bezpośrednich kontaktów z wychowankami istniała ogromna trudność w obiektywnej ocenie tego wpływu. Również odchylenia standardowe wskazują na stabilność tych ocen. Sprawia to, iż zdecydowana większość pedagogów miała podobne odczucia i ocenę.

Druga tura badań po powrocie do tradycyjnego nauczania pokazuje znaczną zmianę w samoocenie kompetencji metodycznych. Na podstawie analizy danych zawartych w tabeli 1 i rysunkach 1–2 wynika, że średnie oceny poszczególnych zmiennych obserwowalnych określających mierzących wybrane determinanty skuteczności pedagogów po pandemii mieściły się w przedziale od najmniejszej 3,9 dla zmiennej numer 6 aktywizacji uczniów, aż do 4,4 dla zmiennej o numerze 6 dotyczącej aktywizacji uczniów i zmiennej numer r – realizacja założonych celów. Pozostałe zmienne mieściły się w przedziale $<4,1\ \text{do}\ 4,3>$ i dotyczyły organizacji procesu kształcenia. Takie zróżnicowanie średnich świadczy o tym, że **badane zmienne były w miarę jednorodne**. Natomiast na podstawie uzyskanych odchyłeń standardowych zmiennych obserwowalnych widać, że odchylenia standardowe mieściły się w przedziale $<0,8\ 1,1>$. Zatem zmienne te są (z wyjątkiem zmiennej 5) oceniane w sposób stabilny, co oznacza, że w większości tych przypadków występowała niska zmienność. Oceny niejednorodne dotyczą aktywizacji uczniów. Powrót do tradycyjnego nauczania otworzył możliwości oceny składowych własnych kompetencji, co znalazło odzwierciedlenie w jednorodności i stabilności ocen.

W celu zbadania zależności pomiędzy samooceną kompetencji metodycznych rozwijanych nauczycieli w sytuacjach kryzysowych a składowymi tej kompetencji w zakresie organizacji procesu nauczania przeprowadzono analizę korelacyjną.

W związku z powyższym sformułowano następujące pytanie badawcze:

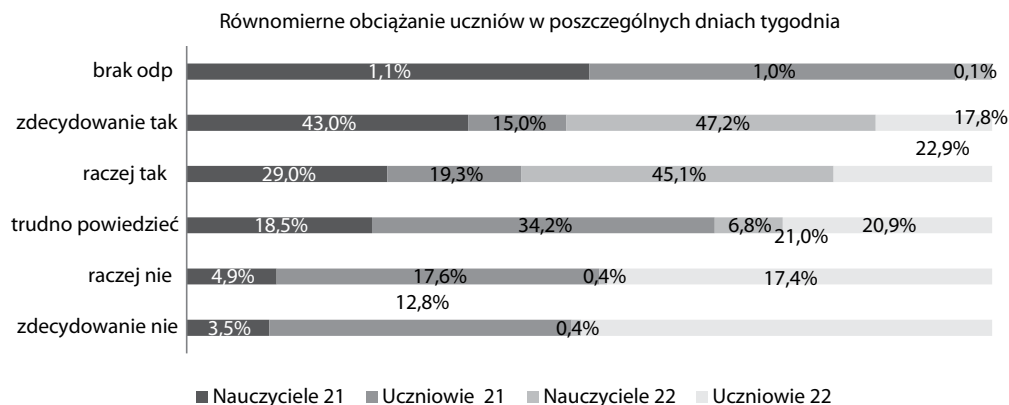
Czy postrzeganie wzrostu własnych kompetencji metodycznych w sytuacjach kryzysowych wpływa na oceny w zakresie realizacji założonych celów wychowawczych i dydaktycznych, równomiernego obciążania uczniów pracą w poszczególnych dniach tygodnia, aktywizacji uczniów oraz stosowania metod uatrakcyjniających proces uczenia się?

Obliczono poziom istotności korelacji między badanymi zmiennymi przy wykorzystaniu testu χ^2 Pearsona oraz obliczono współczynnik kontyngencji w celu ustalenia siły zależności. Zarówno w pierwszej, jak i drugiej turze badań wartość współczynnika kontyngencji Pearsona dla wszystkich analizowanych zmiennych znajduje się w przedziale od 0,78 do 0,96, co wskazuje że *siła związku pomiędzy postrzeganiem wzrostu własnych kompetencji metodycznych w sytuacjach kryzysowych wpływa na ocenę realizacji założonych celów wychowawczych i dydaktycznych*

oraz organizacji procesu nauczania jest **bardzo silna**. Poziom istotności $\alpha < 0,05$ pozwala na generalizację stwierdzenia, że istnieje zależność pomiędzy samooceną poziomu własnych kompetencji a oceną zoperacjonalizowanych składowych kompetencji metodycznych.

Występowanie powyższej zależności i wysokie wyniki we wszystkich wymiarach analizowanych zmiennych skłaniają do konfrontacji tych ocen z opiniami uczniów zgodnie z postulatem B. Śliwerskiego, aby analizować sytuacje i ustalać związki pomiędzy własnym działaniem i celami pedagogicznymi stawianymi przez nauczyciela a ich doznawaniem przez wychowanka" (2009, 12–13). Do analizy porównawczej wybrano trzy składowe zoperacjonalizowanych kompetencji metodycznych uwidacznianych w organizacyjnym aspekcie procesu dydaktycznego i sprawdzono na ile są jednorodnie oceniane przez uczniów i nauczycieli.

Ważnym elementem organizacji procesu dydaktycznego jest równomierne obciążanie uczniów w poszczególnych dniach tygodnia.

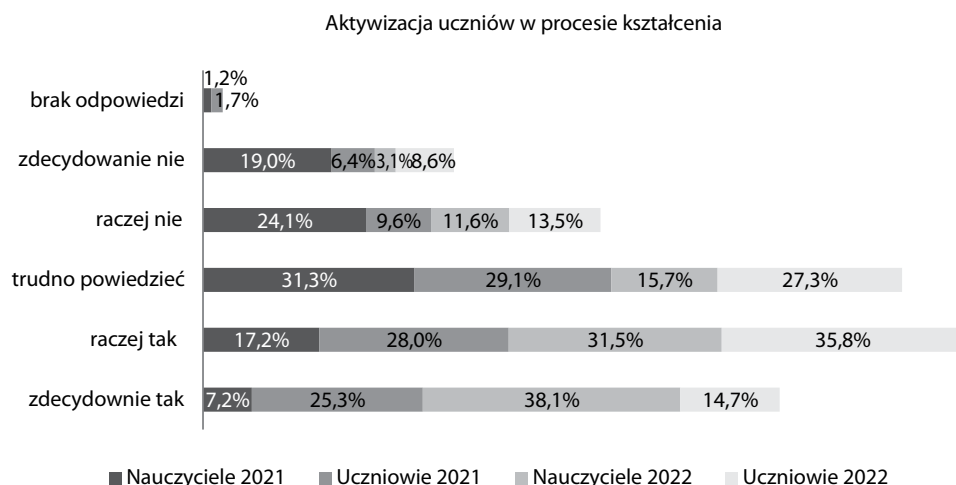


Rys. 3. Równomierne obciążanie uczniów w poszczególnych dniach tygodnia

Rozbieżności w ocenie organizacji procesu nauczania są widoczne w odniesieniu do równomiernego obciążania uczniów w ciągu tygodnia. W okresie pandemii nauczyciele deklarowali przestrzeganie w tym zakresie wytycznych Ministerstwa. Zasadę tę w pełni respektowało 43% pedagogów, a kolejne 29% raczej ją przestrzegało. Po powrocie do tradycyjnego nauczania odsetek ten wzrósł w obydwu kategoriach. Prawie wszyscy pedagodzy twierdzą, że równomierne obciążanie uczniów jest stałą praktyką. Nie sposób nie zauważyć analizując te dane, że oceny tej nie podzielają uczniowie. Co ważne, po powrocie do tradycyjnego nauczania wzrosła nieznacznie liczba uczniów, którzy podzielają przekonania swoich pedagogów w tej kwestii, ale znacznie zwiększył się odsetek badanych, którzy są przeciwnego zdania. Aż 38,4% uczniów jest przekonanych o nierównym obciążeniu pracami w ciągu tygodnia, a co piąty uczeń nie potrafi tego ocenić. Ocena tego procesu nie była łatwa. Większość uczniów miała w powyższych kwestiach odmienne zdanie. To sprawia, że trudno jest jednoznacznie określić, że uczniowie potrzebowali więcej czasu na na-

ukę czy obciążenie w poszczególnych dniach było nierównomierne. Biorąc jednak pod uwagę odsetek uczniów, którzy mieli problemy ze zbyt dużym obciążeniem obowiązkami, należy uznać to za kwestię, która musi być przedmiotem dalszych analiz. Z jednej strony nauczyciele będą dążyli do realizacji podstawy programowej, ale z drugiej muszą zadbać o dobrostan uczniów. Muszą podjąć decyzje, co jest ważniejsze: przyrost wiadomości i umiejętności czy kondycja psychiczna i możliwości uczniów? Wydaje się, że należy zmniejszyć wymagania związane z realizacją podstawy programowej i zorganizować zajęcia wyrównawcze, tak aby dać równe szanse edukacyjne uczniom, którzy po okresie pandemii mają trudności w adaptacji do nowych warunków kształcenia.

Od czasów starożytnych wiedza przekazywana jest uczniom w odpowiedniej formie i przy użyciu określonych metod. Z biegiem czasu zmianom ulegały zwłaszcza metody przekazywania wiedzy. Stosujący je nauczyciele zauważyli bowiem, iż najlepsze rezultaty dydaktyczne przynosi zastosowanie tych metod, w których uczniowie nie byli tylko słuchaczami, lecz gdzie samodzielnie mogli wykonywać określone zadania. Zatem wartość metody nauczania zależy od stopnia aktywności wychowanków, zaangażowania na lekcjach oraz samodzielności pracy. Dlatego kolejną zmienną poddaną analizie porównawczej była zdolność do aktywizacji uczniów w procesie nauczania. W warunkach kryzysowych prawdziwym wyzwaniem była aktywizacja uczniów. Warto podkreślić, iż zmienna ta była oceniana przez pedagogów niejednolodnie zarówno w okresie kryzysu pandemicznego, jak i po jego zakończeniu, co świadczy o słabszej ocenie tego aspektu swoich kompetencji metodycznych.



Rys. 4. Zdolność do aktywizacji uczniów w procesie nauczania

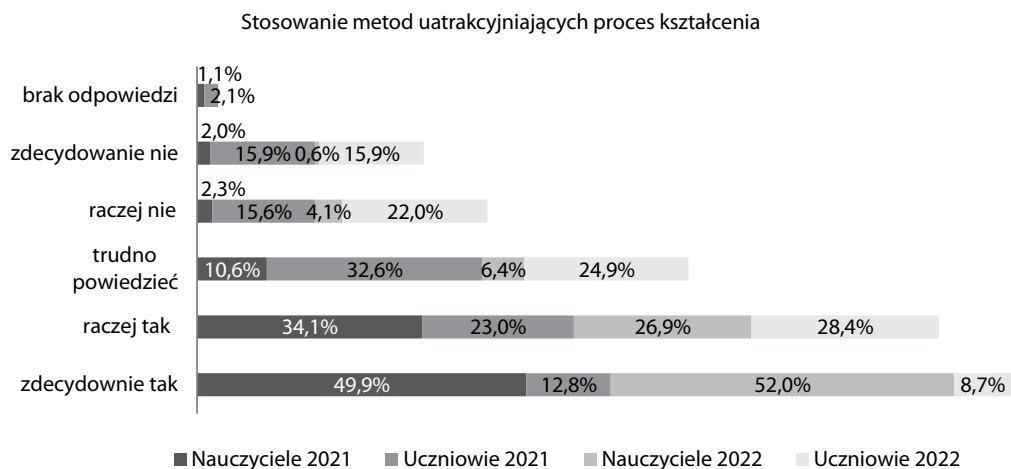
W kwestii zdolności do efektywnego aktywizowania uczniów w czasie pandemii dominowały postawy ambiwalentne – prawie co trzeci nauczyciel miał mieszane uczucia w tym zakresie. Wyraźnie widać jednak przewagę opinii pesymistycznych. Blisko co czwarty nauczyciel był przekonany, że raczej mu się to nie udało, a prawie

co piąty był o tym zdecydowanie przekonany. Znacznie słabsze były opinie zdecydowanie pozytywne.

Pomimo trudnych warunków, mniej sprzyjających aktywności uczniów niż podczas tradycyjnego nauczania, uczniowie ocenili nauczycieli jako osoby stwarzające zachęty do aktywnego udziału podczas lekcji. Ponad 50% badanych wystawiło nauczycielom w tym zakresie pozytywne oceny. Jest to optymistyczne. Nauczanie w trudnych pandemicznych warunkach jest dużym wyzwaniem dla nas wszystkich, ale jeśli udaje się nam zachęcić w tym czasie do aktywności uczniów, przygotowując zajęcia jej sprzyjające, to tym bardziej należy pogratulować nauczycielom. Znacznie mniejszy odsetek badanych uczniów wyraził dezaprobatę dla działań nauczycieli w opisywanych zagadnieniach (16%).

Po powrocie do tradycyjnego nauczania znacznie wzrosła pozytywna ocena tego procesu zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Znacznie zmniejszył się też odsetek respondentów po obydwu stronach przejawiających przekonania ambiwalentne i negatywne.

Edukacja zawsze wymaga od nauczycieli stosowania atrakcyjnych metod przyciągających uwagę uczniów, jednak znaczenie tego czynnika wzrasta w trudnych kryzysowych warunkach.



Rys. 5. Stosowanie metod uatrakcyjnających proces kształcenia

Połowa badanych nauczycieli jest zdecydowanie przekonanych, że takie metody stosuje, a co trzeci raczej je stosuje. Nauczyciele, którzy takich metod nie stosują, znajdują się w zdecydowanej mniejszości. Po powrocie do tradycyjnego nauczania przekonanie o swoich kompetencjach pedagogów w tym obszarze nieznacznie wzrosło, równocześnie zmalał odsetek badanych, którzy nie są w stanie ocenić atrakcyjności swoich zajęć. Ponad jedna trzecia uczniów określiła stosowane przez nauczycieli metody nauczania jako atrakcyjne. Niepokoić może jednak zbliżający się po pandemii do 40% odsetek badanych, którzy wystawili nauczycielom w tym

zakresie ocenę negatywną. Jak skupić uwagę uczniów na przekazywanej wiedzy i kształtowanych umiejętnościach? To było duże wyzwanie dla nauczycieli. Takie wyniki badań powinny skłonić nauczycieli do refleksji nad stosowanymi metodami nauczania. Należy pamiętać, że największy efekt i korzyści dla uczniów niosą te metody, które angażują zarówno myślenie, jak i działanie, przez co przyswajanie lub utrwalanie wiedzy jest najbardziej efektywne.

Istnieje potrzeba prowadzenia badań dotyczących kompetencji metodycznych, bowiem w literaturze można spotkać się z badaniami dotyczącymi kompetencji nauczycieli, ale zdecydowanie mniej były eksplorowane kompetencje metodyczne, dydaktyczne czy specjalnościowe. Ponadto dotychczasowe badania koncentrowały się głównie na rozpoznaniu poziomu kwalifikacji i kompetencji diagnostycznych, organizacyjnych, metodycznych i informatycznych ogółu nauczycieli lub nauczycieli określonych przedmiotów (Raport, 2010; Sałata, 2007).

Analizując wyniki badań, warto przetoczyć badania prowadzone przez A. Kamińską. Kompetencje specjalnościowe i dydaktyczne zostały ocenione przez respondentów (studentów) dość nisko. 47% badanych określiło, że są one realizowane na poziomie średnim, a 33% na wysokim. W porównaniu z innymi kompetencjami nie są one oceniane zbyt wysoko (Kamińska, 2014, s. 62).

Przygotowanie nauczycieli matematyki zarówno do działań merytorycznych, jak i metodycznych było przedmiotem raportu M. Czajkowskiej, M. Grochowalskiej, M. Orzechowskiej (2015; por. Czajkowska, 2013). W badaniach wzięło udział 1139 czynnych nauczycieli, w tym: 380 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, 381 nauczycieli matematyki w klasach 4–6 i 378 nauczycieli gimnazjów. Nauczyciele byli zróżnicowani pod względem wiedzy metodycznej. Wśród nich byli nauczyciele o bardzo wysokich kompetencjach, ale też tacy, których kompetencje były bardzo niskie. Około 20% ma duże luki w zakresie kompetencji dydaktycznych. Wszyscy nauczyciele deklarują potrzebę ich wsparcia w zakresie kompetencji metodycznych. Około 30% badanych chciałoby wsparcia ogólnometodycznego. Na uwagę zasługuje deklaracja nauczycieli w zakresie wsparcia sposobów oceniania osiągnięć uczniów (w przedziale od 28 do 33% w stopniu bardzo dużym i dużym). Podobnie jest z dostarczeniem uczniowi informacji zwrotnej o jego postępach (w przedziale od 24 do 30% w stopniu bardzo dużym i dużym). Najbardziej typowe braki badanych nauczycieli dotyczą umiejętności prowadzenia ucznia do samodzielnego rozwiązywania problemu, wyřeczanie ucznia w poszukiwaniu rozwiązywania problemu czy umiejętności właściwej oceny nietypowych rozwiązań uczniowskich.

Z kolei w raporcie (2010) możemy zapoznać się z badaniami prowadzonymi w grupie nauczycieli i dyrektorów szkół. Od 48 % do 69% nauczycieli deklaruje posiadanie kompetencji metodycznych na poziomie drugim, tzn. że najsprawniej posługują się umiejętnością operacjonalizacji celów kształcenia, analizy materiału kształcenia, wybranych metod, środków dydaktycznych.

Większość respondentów potwierdza swoje kompetencje metodyczne na poziomie drugim i trzecim, sprawnie dobiera oraz posługuje się metodami i środkami dydaktycznymi lub opracowuje własne lepsze sposoby i rozwiązania metodyczne. Tak wysoki poziom wymienionych umiejętności może ułatwić nauczycielom efektywną edukację dzieci na poziomach wychowania przedszkolnego i nauczania zintegrowanego. Aż 68–78% nauczycieli zadeklarowało jednak, że posiada kompetencje metodyczne na poziomie drugim, co może świadczyć o tym, że nawet nauczyciele dyplomowani nie oceniają swoich kompetencji na poziomie najwyższym. Nauczyciele z krótkim stażem zawodowym najsprawniej posługują się umiejętnością operacjonalizacji celów kształcenia, analizy materiału kształcenia, realizacji procesu dydaktycznego wybranymi metodami, wyboru środków dydaktycznych i ich wykorzystania w pracy z dziećmi. Na uwagę zasługuje fakt, że pewna grupa nauczycieli (także tych z długim stażem i doświadczeniem zawodowym) utożsamia się jedynie z pierwszym poziomem kompetencji metodycznych („uczę się”, „próbuję stosować”) w zakresie umiejętności konstruowania i modyfikowania programu nauczania. W zakresie potrzeb doskonalenia zawodowego zdecydowana większość badanych wskazała na potrzebę udziału w warsztatach i kursach w celu poznania innowacyjnych metod pracy z dzieckiem i uczniem. Zgłoszone propozycje dowodzą, że nauczyciele wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są otwarci na nowości metodyczne i stanowią grupę chętną do udziału w doskonaleniu zawodowym.

S.K. Nazaruk i J. Marchel (2019) diagnozowały kompetencje zawodowe nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, w tym kompetencje metodyczne. W badaniu udział wzięło 110 nauczycieli. Nauczyciele dokonywali samooceny na trzech poziomach. Są to: pierwszy (najniższy) dotyczył wdrażania, czyli wchodzenia w rolę zawodową (uczę się, próbuję stosować), drugi poziom odnosi się do doskonalenia (sprawne posługiwanie się wiadomościami i wyćwiczonymi umiejętnościami) oraz trzeci do wprowadzania innowacji (opracowywanie nowych, lepszych sposobów pracy). Większość respondentów określiła swoje kompetencje metodyczne na poziomie drugim i trzecim. Zatem sprawnie dobiera oraz posługuje się metodami i środkami dydaktycznymi lub opracowuje własne lepsze sposoby i rozwiązania metodyczne. Aż 68–78% nauczycieli zadeklarowało jednak, że posiada kompetencje metodyczne na poziomie drugim. Może to świadczyć o tym, że nawet nauczyciele dyplomowani nie oceniają swoich kompetencji na poziomie najwyższym.

Sytuacje kryzysowe zmieniły poziom samooceny nauczycieli w zakresie ich kompetencji metodycznych. Z badań prowadzonych na próbie 782 nauczycieli, głównie ze stażem ponad 11 lat dotyczących m.in. deklaracji co do wykorzystania środków kształcenia online w przyszłości wynika, że powrót uczniów i uczennic oraz ich nauczycieli do klas niekoniecznie spowoduje, że polska szkoła będzie wyglądała tak jak przed pandemią. Nauczyciele mimo że wcześniej raczej nie podejmowali pracy edukacyjnej online, obecnie rozwinęli swoje kompetencje zawodowe, nauczanie

zdalne nie przysparza im trudności i są przekonani, że będą wykorzystywać edukację zdalną w przyszłości, nawet jeśli nie będą zmuszeni przez okoliczności zewnętrzne (Jankowiak, Jaskulska, 2020, s. 225).

Doświadczenia edukacji zdalnej wpływają także na oceny uczniów. Dla uczniów będących uczestnikami tego procesu „(...) świat cyfrowy, nowe technologie informacyjno-komunikacyjne są światem naturalnym. W nim żyją, uczą się oraz realizują własne marzenia” (Rogozińska, Winiarczyk, 2019, s. 9), a korzystanie z nowych technologii: „jest czymś normalnym, sprawia, że wiedza przekazywana w tradycyjny sposób, bez wykorzystania dostępnych technologii jest mało atrakcyjna” (Warzocha, 2019, s. 83). To sprawia, iż po powrocie do tradycyjnego nauczania oczekiwania dotyczące projektowania lekcji z wykorzystaniem e-narzędzi rosną. Jednak: „Cyfrowe lekcje to znacznie szersza perspektywa niż tylko wykorzystywanie odpowiednich cyfrowych narzędzi. To również korzystanie z odpowiednich metod pracy oraz planowanie wartościowych procesów edukacji online” (Plebańska, 2020, s. 42). Badania prowadzone w Kielcach i Rzeszowie pokazały, że nauczyciele w większości przypadków określili swoje umiejętności w obszarze wykorzystania e-narzędzi na poziomie przeciętnym, jedynie wykładowcy akademicki najczęściej wskazywali na wysoki ich poziom (26%). Z jednej strony może to wynikać z dostępności do nowych rozwiązań w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych, z drugiej strony badacze przypuszczają, że ta grupa badanych w większym stopniu wykorzystywała je w swojej codziennej pracy zawodowej i to przyczyniło się do wzrostu poziomu tychże umiejętności (Warzocha, Winiarczyk, 2021, s. 69). Wyniki badań pokazują, że nauczyciele bez odpowiednich predyspozycji, umiejętności, zaangażowania mogą mieć problem z efektywnym wykorzystaniem dostępnych nowoczesnych środków dydaktycznych wspomagających proces edukacyjny. Można więc potwierdzić tezę badaczy, że: „(...) przed nauczycielami jawi się wieloaspektowe i trudne zadanie do zrealizowania, polegające na zmodyfikowaniu przekazu treści i zastosowaniu narzędzi cyfrowych w procesie edukacyjnym, co z kolei wymaga ukształtowania u nich kluczowych kompetencji w tym zakresie. Zadanie to jest koniecznością, chociażby z uwagi na troskę o efektywniejsze edukowanie młodej generacji uczniów, wzrastających w bezustannie ewoluującej medialności współczesnego świata” (Warzocha, Winiarczyk, 2019, s. 133).

Podsumowanie

Podsumowując trzeba stwierdzić, że zmiany w poziomie kompetencji dydaktycznych i wychowawczych pedagogów radoskich szkół wywołane sytuacjami kryzysowymi nie poddają się jednoznacznej ocenie. Pomimo deklaracji realizacji założonych celów dydaktycznych i wychowawczych przez większość badanych wysoki udział nauczycieli kwestionujących te osiągnięcia bądź mających wątpliwości i trudności z oceną założonych celów nie pozwala na optymizm w tej kwestii. Wobec koniecznego w obliczu nowych uwarunkowań wzbogacenia kompetencji metodycznych także uwidacznia się zróżnicowanie opinii. Można zaobserwować znaczący

udział nauczycieli niemających wyrobionego zdania na ten temat i niedostrzegających zmian w poziomie swoich kompetencji metodycznych.

Oceniając wybrane elementy organizacji zajęć w szkole zarówno podczas pandemii, jak i po powrocie do tradycyjnej edukacji należy stwierdzić, że generalnie nauczyciele przejawiają dużą troskę, aby ten proces przebiegał prawidłowo. Na pewno poprawy wymagają metody pracy na lekcjach. Było to dość trudne biorąc pod uwagę fakt, iż nauczyciele w zdecydowanej większości nie byli przygotowani do pracy zdalnej, jednak obecnie widać wyraźnie, że kompetencje związane z organizacją pracy z uczniami wymagają dodatkowych działań.

Jednak nie tylko nauczyciele muszą zmienić swoją organizację pracy. Po stronie uczniów jest również trochę do zrobienia. Nauczyciele mogą się starać prowadzić zajęcia ciekawymi aktywizującymi metodami, ale bez uczniów nie można tego zrobić. Konieczne jest również zaangażowanie po stronie uczniów. Jednym z badanych elementów było równomierne obciążenie uczniów zadaniami. Tutaj mamy również sporo do nadrobienia. Warto zastanowić się nad zorganizowaniem zajęć wyrównawczych dla uczniów, którzy mają trudności w adaptacji do nowych warunków kształcenia w czasie pokryzysowym, jak również w czasie trwania kryzysu (trwająca wojna w Ukrainie).

Rozwój kompetencji metodycznych jest zagadnieniem ciągle aktualnym. Są one istotne dla efektywnego nauczania, a zmienność sytuacji, w tym kryzysowych, sprawia, iż dostosowanie do zmieniających się potrzeb wymaga ciągłego doskonalenia nauczycieli.

Bibliografia

1. Czajkowska, M. (2013). Pomiar kompetencji nauczycieli matematyki. *Edukacja*, 1(121), 73–88.
2. Czajkowska, M., Grochowalska, M., Orzechowska, M. (2015). *Potrzeby nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i nauczycieli matematyki w zakresie rozwoju zawodowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
3. Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
4. Gołek, B. (2014). Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary). *Roczniki Komisji Nauk Pedagogicznych*, Tom LXVII, 87–103.
5. Grochulska, A. (2002). O obszarach kompetencji zawodowych nauczyciela. Próba zarysowania problemu. W: (red.) T. Gomuła, *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*. Kielce: Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej.
6. Hamer, H. (1994). *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Veda.
7. Jankowiak, B., Jaskulska, S. (2020). Dobrostan nauczycieli i nauczycielek a ich postawy wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-1. *Przegląd Pedagogiczny*, nr 1, s. 219–232.
8. Kamińska, A. (2014). Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 31(2014)1, 53–67.

9. Koć-Seniuch, G. (2000). Od kwalifikacji do kompetencji nauczycielskich. W: red. G. Koć-Seniuch, A. Cichocki, *Nauczyciel i uczniowie w dyskursie edukacyjnym. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Białystok: Trans Humana.
10. Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju. W: red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, *Z zagadnień pedeutologii i kształcenia nauczycieli*. „Studia pedagogiczne”. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Technologii i Eksploatacji.
11. Lorenc, J. (2018). Kompetencje wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w opiniach studentów. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, Wyd. 16, s. 181–189.
12. Nazaruk, S. K., Marchel, J. (2019). Diagnoza kompetencji zawodowych oraz potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, vol. 14, nr 2(52), s. 55–76.
13. Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”.
14. Ostolski, P. (2021). Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich. W: red. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, Karol Kowalczyk, *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
15. Palka, S. (2003), *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
16. Pankowska, D. (2016). Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, t. XXXV z. 3, 187–209.
17. Plebańska, M., Szyller, A., Sieńczewska, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasach COVID-19: Raport z badania*. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. <https://kometa.edu.pl/biblioteka-cyfrowa/publikacja>.
18. Ptaszek, G., Stunża, G. D., Pyżalski, J., Dębski, M., Bigaj, M. (2020). *Edukacja zdalna: Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
19. Raport z diagnozy potrzeb doskonalenia zawodowego nauczycieli w województwie mazowieckim Kompetencje nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej (2010). Warszawa: Mazowiecki Zespół ds. Systemowego Badania Potrzeb Doskonalenia Nauczycieli. Pobrano z: [http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_ nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf](http://www.kuratorium.waw.pl/files/f-1969-2-kompetencje_nauczycieli_wych_przedszkolnego.pdf)
20. Rogozińska, K., Winiarczyk, A. (2019). *Multimedialne przedszkolne*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
21. Sałata E. (2007), *Realizacja kompetencji nauczycielskich w opinii badanych nauczycieli*. W: J. Pavelka (red.), III. InEduTech 2007 Kl'účové kompetencie a technické vzdelávanie. Presov, 75–80. Pobrano z: [http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/ index.html](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Pavelka2/index.html)
22. Samborska, I. (2014). Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 1, 41–52.
23. Strykowski, W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. Neodidagmata, 27/28, 15–28.
24. Strykowski, W., Strykowska, J., Pieluchowski, J. (2007). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Wydawnictwo eMPi2.
25. Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
26. Śliwerski, B. (2009). *Pedagog jako sprawca wychowania*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 4(214), s. 12–13.
27. Warzocha, T. (2019). Wykorzystanie TIK w kształceniu akademickim. W: E. Asmakovets, S. Koziej (red.), *Człowiek w środowisku edukacyjnym*. Kielce: Stamp Partner.

28. Warzocha, T., Winiarczyk, A. (2019). Jeszcze wybór czy już konieczność wykorzystywania przez nauczycieli TIK w edukacji? – opinie studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*. 33, 125–151, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/33.pdf>
29. Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2021). Edukacja zdalna w czasach pandemii COVID-1. *Forum Oświatowe*, Vol 33, No 1(65), s.61–76.
30. Winiarczyk, A., Warzocha, T. (2020). Akademicki proces kształcenia kandydatów na nauczycieli w zakresie stosowania TIK w edukacji – w świetle badań studentów Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach i Uniwersytetu Rzeszowskiego. *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, 35, 199–220, <https://studiapedagogiczne.ujk.edu.pl/numery/35.pdf>

dr hab. Elżbieta SAŁATA, prof. UR

Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego

dr Maria GAGACKA

Uniwersytet Radomski im. K. Pułaskiego