

Paweł Rafał Ostolski

ORCID: 0000-0002-0728-6596

## Kompetencje metodyczne nauczycieli akademickich

Nauczyciel to człowiek (...).  
Umysł systematyczny (...),  
(...) szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach<sup>1</sup>.

Rozważania nad problemami związanymi z kompetencjami metodycznymi nauczycieli akademickich, wydaje się zasadne rozpocząć od dwóch ogólnych refleksji Bogdana Mieczysława Szulca. „W każdym zawodzie ludzie stają się profesjonalistami przy odpowiednim przygotowaniu. Przygotowanie takie jest czasochłonne i często także kosztowne. (...) We wszystkich zawodach droga dojścia do profesjonalizmu jest długa (około 10 lat) i wymagająca nieustannego doskonalenia wiedzy i umiejętności”<sup>2</sup>. Motto tego artykułu i cytowane wnioski Profesora B.M. Szulca, stanowią pewnego rodzaju drogowskazy każdego nauczyciela, nie tylko akademickiego. Można postawić tezę, że tylko systematyczna praca nad sobą oraz inwestowanie w ciągły rozwój kompetencji jest jedynym sposobem na osiągnięcie profesjonalizmu.

---

<sup>1</sup> K. Konarzewski, *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 160.

<sup>2</sup> B.M. Szulc, *Kształcenie – Nauka – Wartości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015, s. 75.

Potrzebę nabywania wiedzy pedagogicznej i doskonalenia umiejętności dydaktycznych, dostrzegali w Polsce ludzie nauki już na początku XX wieku.

Jeden z najwybitniejszych polskich uczonych Kazimierz Twardowski ogłosił w 1901 roku we Lwowie pracę nt. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki do użytku w seminariach nauczycielskich i nauce prywatnej” (...). Współczesny Kazimierzowi Twardowskiemu był Jan Władysław Dawid, psycholog i dydaktyk nauczania początkowego, autor „Nauki o rzeczach” (...). Dawid (...) wydał w 1912 roku znakomitą pracę pedagogiczną „O duszy nauczycielstwa”. (...) Główna z prac dydaktycznych okresu międzywojennego to „Zasady nauczania” Bogdana Nawroczyńskiego, które ukazały się w 1930 roku i nadal stanowią jedną z podstawowych pozycji pedagogiki polskiej<sup>3</sup>.

Okres międzywojenny związany jest z postacią Kazimierza Sośnickiego, którego działalność dydaktyczno-naukowa owocuje wydaniem *Zarysu dydaktyki* w 1925 roku „obszernego opracowania *Dydaktyka ogólna* dla *Encyklopedii wychowania*, gdzie zamieszczono je w drugim tomie, a także ogłoszono jako odbitkę w 1935 roku”<sup>4</sup>. Dopiero po upływie 23 lat w 1958 roku, opublikowane zostaje zwarte dzieło *Dydaktyka ogólna*<sup>5</sup>, ponadto w trosce o wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie przygotowania i prowadzenia zajęć, pięć lat później w 1963 roku ukazuje się *Poradnik dydaktyczny*<sup>6</sup>.

Działalność naukowo-dydaktyczna K. Sośnickiego, jest bardzo dobrym przykładem posiadania świadomości, zakresu potrzeb w budowaniu kompetencji nauczycieli opartych na wiedzy i umiejętnościach.

Poznanie teoretycznej, a częściowo też praktycznej strony systemu pedagogicznego wchodzi w skład przygotowania nauczyciela do zawodu. Ale jest to przygotowanie tylko częściowe. Jego uzupełnienie stanowi praktyka, działanie wychowawcze. Praktykę w zasadniczych podstawach uzyskuje nauczyciel w czasie studiów, a następnie uzupełnia ją i doskonali w ciągu swojej pracy nauczycielskiej. Korzysta przy tym z pomocy i wzorów przodujących kolegów oraz z własnego doświadczenia<sup>7</sup>.

<sup>3</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o., Płock 2002, s. 21.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 25.

<sup>5</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.

<sup>6</sup> Idem, *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 10-11.

Odnosząc się do nauczycieli akademickich, w zakresie przygotowania do realizacji zadań dydaktycznych oraz posiadania odpowiednich kompetencji metodycznych, które powinny być wynikiem przyswojonej wiedzy teoretycznej i praktyki, obecna sytuacja w uczelniach jest trochę odmienna od modelu przedstawionego przez K. Sośnickiego.

Dzisiejszą rzeczywistość cywilnych i wojskowych uczelni w obszarze gotowości kompetencyjnej ich młodych pracowników do realizacji zadań, trafnie oddaje następujący cytat:

Młody pracownik naukowo-dydaktyczny jest przygotowany bardziej do pracy naukowej niż dydaktycznej (...). Dydaktyk uniwersytecki jest zdany na siebie. Mało jest kursów czy seminariów poświęconych tej części naszej pracy na uczelni. Uczymy się sami lub dzięki pomocy starszych kolegów, którzy z mniejszą lub większą chęcią służą nam radą<sup>8</sup>.

Porównując analizowane przypadki z łatwością dostrzegamy rolę pomocy i wzorów starszych stażem nauczycieli, którzy chętnie dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem.

Opisywane zjawisko zaczyna funkcjonować w coraz trudniejszych uwarunkowaniach i dostrzega to Zbigniew Kwieciński. „To, co w znanym bestsellerze popsocjologii amerykańskiej – *Bobos in paradise* D. Brooks nazwał beyondyzmem w odniesieniu do młodych, wykształconych elit początku XXI wieku, stało się dziś masowym symptomem młodzieży studenckiej i całego środowiska akademickiego w Polsce”<sup>9</sup>. Możemy w tym miejscu zadać sobie pytanie: jaki jest poziom naszego beyondyzmu? Być może problem ograniczonego angażowania się w proces edukacji nas nie dotyczy, ale odpowiedzi musimy udzielić sobie sami albo zapytać o nią szczerych i prawdziwych przyjaciół w naszym uczelnianym środowisku.

Dylematy dotyczące warsztatu pracy nauczycieli akademickich i mistrzostwa dydaktycznego, które wynikają w znacznym stopniu z perfekcyjnego opanowania form i metod kształcenia, nurtują niemal każdego z nas. „Rzemieślnik będzie dobrze wykonywał swoją pracę, będzie dostosowywał się do wymagań, będzie unowocześniał swój

<sup>8</sup> M. Kostera, A. Rosiak, *Nauczyciel akademicki, Zajęcia dydaktyczne, Jak je prowadzić, by...*, GWP, Gdańsk 2008, s. 9.

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 264.

warsztat o nowe narzędzia, ale będzie brakowało mu tego, co posiada artysta – polotu, fantazji, pomysłu, wizji, finezji czy kreatywnego myślenia, działania według własnego uznania”<sup>10</sup>. Balansowanie pomiędzy osobowością nauczyciela akademickiego, a jego warsztatem technicznym wyposażonym w narzędzia pracy dydaktycznej, przejawia się w twórczości wielu znanych ludzi nauki.

Niepokój wynikający z poziomu kompetencji nauczycieli akademickich dostrzega Anna Karpińska, która opisując twórczość Profesora Kazimierza Denka, przypomina nam przesłanie wielkiego mistrza: „Szczególną troską napawała Profesora dydaktyka akademicka, którą spostrzegał jako wyraźnie zaniedbaną dziedzinę, w której «nie ma miejsca – pisał – na pracę metodą projektów, eksperymentowania, bilansowania rezultatów i prezentacji wyników i dydaktykę interaktywną»”<sup>11</sup>. Moglibyśmy zadać sobie pytanie: jak bardzo aktualne są dzisiaj cytowane słowa? Niewątpliwie świadczą one o wielkim zatroskaniu o metody pracy akademickiej i wzbudzają refleksję nad naszym codziennym działaniem dydaktycznym.

Zasadne wydaje się przypomnienie wskazówki, jaką pozostawił nam wszystkim K. Denek, która ciągle jest aktualna i chyba warto pamiętać o niej.

Nie widzi się potrzeby sprawdzania w wystarczającym stopniu w praktyce proponowanych rozwiązań. Praktyki te narażone są na wypaczenie tam, gdzie nie do końca zrozumiano ich istotę, uwarunkowania i stosuje się je w każdej bez wyjątku sytuacji. Jako praktyki uniwersalne, które stosować można zawsze i wszędzie stają się antyedukacyjnymi<sup>12</sup>.

Odnosząc się do metod kształcenia, można stwierdzić poprzez analogię, że nie ma uniwersalnego sposobu działania, który jest niezawodny w każdej sytuacji.

Posiadane kompetencje metodyczne pozwalają nam właściwie dobrać metodę, która jest najodpowiedniejsza do zastosowania w danej

<sup>10</sup> R. Kostkiewicz, *Profesjonalny rozwój nauczyciela*, [w:] S.D. Głazek (red.), *Rozwój własny nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019, s. 16.

<sup>11</sup> A. Karpińska, *CONSOLATIO, Mapa Pamięci ilustrowana „augustowską” twórczością naukową Profesora Kazimierza Denka*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarz (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016, s. 17.

<sup>12</sup> K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Warszawa 1998, s. 108.

sytuacji oraz umiejętnie ją zastosować do realizacji zadania szkoleniowego lub osiągnięcia założonego celu zajęć. Istotne jest świadome korzystanie z całego wachlarza narzędzi dydaktycznych. Wysiłku wymaga jednak perfekcyjne opanowanie poszczególnych metod w zakresie wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznego ich zastosowania. Najistotniejsze jest właściwe posługiwanie się metodą od początku jej używania, żeby uniknąć powstania i utrwalenia złych nawyków „łatwiej bowiem od razu nauczyć racjonalnej metody, niż później wykorzenić bezmyślną manierę”<sup>13</sup>.

Zachętą do podejmowania działań mających na celu nabywanie kompetencji metodycznych i doskonalenie naszych umiejętności we właściwym i nowatorskim realizowaniu zadań dydaktycznych, mogą być słowa Bogdana Nawroczyńskiego:

W naszej kulturze dołącza się coraz żywsza troska o to, aby z młodzieży wyrastali ludzie, którzy potrafią nie tylko utrzymać skomplikowane życie swego społeczeństwa na już osiągniętym poziomie, ale mu zapewnić dalszy rozwój. Na to zaś nie dość być członkiem swego społeczeństwa, trzeba być członkiem samodzielnym i twórczym<sup>14</sup>.

Abstrahując można postawić tezę, że brak samodzielności i twórczości skutkować będzie przyszłym brakiem rozwoju i obniżaniem się osiągniętego wcześniej poziomu życia społeczeństwa we wszystkich jego obszarach funkcjonowania.

Odniesieniem poszczególnych obszarów otaczającego nas świata są niewątpliwie dziedziny nauki i dyscypliny naukowe. Dlatego kompetencji metodycznych można poszukiwać porównując i analizując różne profile kompetencyjne, których autorzy przedstawiają je z dość dużą różnorodnością.

Zaleceniem Grzegorza Filipowicza w zakresie kompetencji jest ich grupowanie oraz stwierdzenie faktu współzależności poszczególnych kompetencji. „Istotną wskazówką przydatną w rozważaniach o kompetencjach, jest fakt, że niezwykle trudno wyizolować kompetencję i traktować ją jako właściwość całkowicie oderwaną od innych kompetencji, niezależną. Pierwszym zatem, ważnym założeniem jest

<sup>13</sup> B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, wyd. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961, s. 222.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 14-15.

stwierdzenie, że kompetencje są współzależne”<sup>15</sup>. Stanowi to podstawę do identyfikowania takiego rodzaju kompetencji, który będzie stanowił bazę dla innych, natomiast pozostałe kompetencje będą niezbędne do podejmowania działań niewymagających posiadania tego rodzaju kompetencji bazowych i zaliczane są do rodzaju kompetencji wykonawczych.

Trójpodział kompetencji nauczyciela proponuje Czesław Banach, który wyróżnia:

kompetencje merytoryczne, które dotyczą zagadnień nauczania przedmiotów; kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela, tj. metod, technik nauczania i uczenia się; kompetencje wychowawcze jako sposoby oddziaływania na uczniów i studentów, a także środowiska społeczne, w tym organizacje młodzieżowe<sup>16</sup>.

Analizując wyszczególnione grupy kompetencji moglibyśmy dokonać próby ich klasyfikacji na dwa rodzaje oraz wskazać kompetencje bazowe i wykonawcze, jednak musielibyśmy przyjąć jednoznaczne kryteria podziału. Autor nie wyszczególnił oddzielnej grupy kompetencji metodycznych, ale dokonał połączenia kompetencji dydaktycznych i metodycznych, tworząc w ten sposób grupę kompetencji dydaktyczno-metodycznych. Pytanie dotyczące uznawania tych kompetencji za bazowe, obok kompetencji merytorycznych, wydaje się być całkiem uzasadnione, ponieważ nie można mówić o uczeniu się i nauczaniu bez odpowiedniej znajomości metod oraz niezbędnej wiedzy merytorycznej w obszarze nauczanego przedmiotu.

Podobnie zinterpretować możemy kolejny podział kompetencji, który stanowi propozycja Stanisława Dylaka. Odnajdujemy w niej również trzy grupy kompetencji, które składają się na kompetencje zawodowe nauczyciela i należą do nich: kompetencje bazowe, kompetencje konieczne, kompetencje pożądane. Kluczową rolę zawodowych kompetencji nauczyciela, odgrywa grupa kompetencji koniecznych, w której wyszczególnione zostały trzy podgrupy: kompetencje interpretacyjne,

<sup>15</sup> G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 36-37.

<sup>16</sup> Cz. Banach, *Nauczyciel w badaniach pedagogicznych. Jego osobowość i kompetencje oraz zadania i prognozy*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek (red.), *Twórczość – Kreatywność – Nauczyciel*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014, s. 105.

kompetencje autokreacyjne, kompetencje realizacyjne. Poszukując kompetencji metodycznych musimy dotrzeć do trzech wymiarów kompetencji w podgrupie kompetencji realizacyjnych, tworzących obiekty, na które skierowane są działania nauczyciela, poziom zorganizowania, a w nim czynności metodyczne oraz schemat działania<sup>17</sup>.

Charakteryzując czynności metodyczne S. Dylak zwraca jednocześnie uwagę na proces kształcenia nauczycieli, że jest on ukierunkowany na:

- perfekcyjne opanowanie umiejętności zastosowania metod kształcenia,
- nabycie umiejętności pisania planu-konspektu i realizacji zajęć na jego podstawie,
- zastosowanie form organizacji zajęć,
- kreatywne tworzenie strategii zajęć oraz struktury wykładu<sup>18</sup>.

Opisywany proces posiada jednak niedomagania, które polegają na nieodpowiedniej randze zachowań niewerbalnych oraz niedostrzeganiu problemów wynikających z niewłaściwej emisji głosu i sposobu poruszania się, a także tylko teoretycznego kształcenia w zakresie technik utrzymywania uwagi i kierowania pracą grupy.

Kolejnym podziałem kompetencji, w którym możemy zidentyfikować kompetencje metodyczne nauczyciela, jest propozycja Roberta Kwaśnicy. Inspiracją w dwubiegunowej interpretacji zbioru kompetencyjnego była koncepcja dwóch racjonalności<sup>19</sup>. Zakłada ona tworzenie doświadczenia poprzez obszar wiedzy praktyczno-moralnej oraz obszar wiedzy technicznej. Analogicznie do wymienionych obszarów R. Kwaśnica dokonał podziału kompetencji nauczyciela na kompetencje praktyczno-moralne (interpretacyjne, moralne, komunikacyjne) i kompetencje techniczne (postulacyjne, metodyczne, realizacyjne)<sup>20</sup>.

Biorąc pod uwagę podział kompetencji nauczyciela według R. Kwaśnicy, kompetencje metodyczne rozumieć powinniśmy, jako:

<sup>17</sup> Zob. S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995, s. 37-41.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Zob. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007, s. 135.

<sup>20</sup> Zob. Idem, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 298-301.

- zdolności do działania zgodnego z zasadami, które określają optymalny porządek czynności,
- umiejętność zastosowania zasad działania, co do kolejności czynności w celu osiągnięcia zakładanych celów,
- wiedza i umiejętności w zakresie metod zapewniających skuteczność działania,
- efekt naśladownictwa zachowań innych nauczycieli, jako wyuczone zasady działania,
- konsekwencja własnych oryginalnych i twórczych rozwiązań<sup>21</sup>.

Piąty element kompetencji metodycznych, który jest konsekwencją oryginalnych i twórczych rozwiązań, koresponduje bezpośrednio ze wskazaniem B. Nawroczyńskiego w zakresie zachęcania nas do bycia samodzielnym i twórczym członkiem uczelnianego społeczeństwa.

Przedmiotem kolejnej analizy kompetencji nauczycieli, tym razem postrzeganych jako „wymiary profesjonalnych kompetencji do nauczania”<sup>22</sup>, jest pięcioelementowa struktura kompetencji autorstwa Anny Sajdak. Traktowane są one jako niezbędne nauczycielowi akademickiemu do nauczania i tworzą je następujące wymiary kompetencji: „kompetencje osobowe; kompetencje metodyczne związane z dydaktyką ogólną; kompetencje społeczne; kompetencje w obszarze dydaktyki przedmiotowej; kompetencje systemowe”<sup>23</sup>.

Wymiar kompetencji metodycznych związanych z dydaktyką ogólną identyfikowany był poprzez posiadanie umiejętności prezentowania i moderowania sytuacji eksponowania wiedzy oraz tworzenie aktywnie stymulującego środowiska uczenia się, kontroli i oceny.

Zakres kompetencji metodycznych został rozszerzony przez A. Sajdak dwa lata później w 2015 roku. Zmiany objęły nazwę obszarów kompetencji, które określono jako obszary kompetencji nauczyciela akademickiego potrzebne do bycia dydaktykiem.

Poszczególne obszary kompetencji do nauczania tworzą:

- kompetencje dydaktyczne związane z dydaktyką ogólną,

<sup>21</sup> Por. ibidem, s. 301.

<sup>22</sup> A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 205, za: I. Stahr, *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, [w:] R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (red.), *Wander der Lehr – und Lernkulturen*, W. Bertsmann Verlag, Bielefeld 2009, s. 80.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 205.



- kompetencje metodyczne związane ze specyfiką danego obszaru kształcenia,
- kompetencje społeczne związane z komunikacją interpersonalną oraz umiejętnością prowadzenia grupy,
- kompetencje systemowe związane z systemem pracy na danej uczelni,
- kompetencje osobowe<sup>24</sup>.

Wyszczególnione kompetencje metodyczne, stanowią drugi obszar i dotyczą specyfiki obszaru kształcenia danego nauczyciela akademickiego, na który składają się następujące elementy:

- wiedza dotycząca specyfiki danego obszaru wiedzy i danej dyscypliny naukowej, w tym znajomość dominujących paradygmatów badawczych znajdujących swe odzwierciedlenie w pracy ze studentami,
- wiedza na temat kultury kształcenia w danej dyscyplinie nauki,
- wiedza o specyfice dydaktyki przedmiotowej danej dyscypliny naukowej (wyższej dydaktyce przedmiotowej),
- wiedza i umiejętności pozwalające projektować i prowadzić zajęcia specyficzne dla danego obszaru kształcenia (innego rodzaju wiedzy z zakresu dydaktyki przedmiotowej potrzebuje nauczyciel, by prowadzić zajęcia laboratoryjne na kierunkach technicznych i ścisłych, innego, by prowadzić lektoria na kierunkach humanistycznych, a innego, by prowadzić warsztaty pracy z ciałem na kierunkach związanych przykładowo ze sztuką)<sup>25</sup>.

Podobnie do A. Sajdak, obszary kompetencji współczesnego nauczyciela określa Waław Strykowski, który jednoznacznie stwierdza, że jest to ciągle zbiór otwarty, mimo to identyfikuje dziesięć obszarów kompetencji, do których zalicza:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,

<sup>24</sup> Zob. A. Sajdak, *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „Studia Oeconomica Posnaniensia” 2015, t. 3, nr 5, s. 14-15.

<sup>25</sup> Zob. ibidem.

- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje komunikacyjne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
- kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym<sup>26</sup>.

Piąty obszar stanowią kompetencje dydaktyczno-metodyczne, natomiast jego elementami są:

- wiedza i umiejętności w zakresie zasad i metod stosowanych w procesie dydaktycznym,
- umiejętność tworzenia warunków aktywizowania ucznia do samodzielniego zdobywania wiedzy,
- umiejętność zastosowania środków dydaktycznych<sup>27</sup>.

Obszar tych kompetencji zawiera kompetencje dydaktyczno-metodyczne, zidentyfikowane podobnie przez Czesława Banacha. Cechą charakterystyczną tak zróżnicowanych podziałów kompetencyjnych będzie dostrzegana przez Grzegorza Filipowicza ich współzależność, opisywana także przez Wacława Strykowskiego – „wyszczególnione kompetencje nie mają charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy występują w pewnym zakresie w innej”<sup>28</sup>. Takie samo stanowisko prezentuje Jolanta Szempruch, która uważa listę kompetencji za niedomkniętą, natomiast ich obszary za wzajemnie uzupełniające się i podlegające ciągłym przekształceniom. Wyróżnia jednak sześć obszarów kompetencji zawodowych nauczyciela, którymi są kompetencje: „osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywno-krytyczne, współdziałania, pragmatyczne i informacyjno-medialne”<sup>29</sup>. Żaden z obszarów nie zawiera w nazwie słowa „metodyczne”, jednak

<sup>26</sup> Zob. W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI<sup>2</sup>, Poznań 2003, s. 24-32.

<sup>27</sup> Zob. ibidem, s. 27-28.

<sup>28</sup> Zob. ibidem, s. 32.

<sup>29</sup> J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 103.

po dokonaniu analizy opisów poszczególnych kompetencji, możemy łatwo odnaleźć elementy kompetencji metodycznych. Zaliczyć do nich możemy wyszczególnione w obszarze kompetencji kreatywno-krytycznych – wiedzę w zakresie konstruowania i tworzenia innowacji pedagogicznych, w tym: programowych, organizacyjnych i metodycznych, a ponadto w obszarze kompetencji pragmatycznych – wiedzę w zakresie psychologii, pedagogiki oraz metodyki skutecznego działania pedagogicznego<sup>30</sup>.

Opisane sposoby postrzegania poszczególnych rodzajów, grup i obszarów kompetencji nauczyciela, a szczególnie kompetencji metodycznych, cechują się niejednorodnością ich klasyfikowania. Jedni wyodrębniają ich grupy jak R. Kwaśnica lub obszary jak A. Sajdak. Drudzy łączą kompetencje dydaktyczne z kompetencjami metodycznymi i tworzą w ten sposób grupę kompetencji dydaktyczno-metodycznych, uczynili tak Cz. Banach i W. Strykowski. Są jednak i tacy, którzy w ogóle nie wyodrębniają grupy czy obszaru kompetencji metodycznych lub dydaktyczno-metodycznych, a należą do nich S. Dylak i J. Szempruch.

Jednym z głównych i logicznych uzasadnień różnorodnych podziałów może być dla nas fakt, że kompetencje posiadają cechę współzależności, którą dostrzegają G. Filipowicz, W. Strykowski, a także J. Szempruch. Konsekwencją tego jest włączanie elementów kompetencji metodycznych do innych grup lub obszarów kompetencyjnych.

Składowe kompetencji metodycznych, które zostały zidentyfikowane w różnorodny sposób, nigdy nie będą zbiorem zamkniętym i będą zawsze niedokończone, ponieważ nie ma złotego środka lub jednej sprawdzonej i niezawodnej metody oraz ciągle powtarzających się i niezmiennych sytuacji dydaktycznych. Nauczyciel akademicki funkcjonuje w bardzo zróżnicowanym środowisku, które składa się z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego (bliższego i dalszego) uczelni.

Posiadane kompetencje metodyczne oraz zmieniające się uwarunkowania realizacji procesu dydaktycznego, mogą skutkować kwalifikowaniem nauczycieli akademickich do czterech różnych grup. Pierwszą będą stanowili tacy, którzy nie podejmują żadnych działań w stosunku do zmieniającej się sytuacji, ze względu na posiadane nawyki przystosowawcze i całkowite zgubienie w nowej rzeczywistości pełnej wyzwań, szans i zagrożeń. Drugą grupą będą nauczyciele cechujący się

---

<sup>30</sup> Zob. *ibidem*.

pozornym i zewnętrznym przystosowaniem formalnym, którzy powtarzają stare schematy i dodają nowe modne hasła. Trzecią grupą nauczycieli będą krytykanci wszystkiego i wszystkich, pozbawieni nawet refleksji nad własnym działaniem oraz przyjmujący bezkrytycznie nowe, lecz inne niż dotychczas rozwiązania. Czwartą grupę będą stanowili nauczyciele akademicy charakteryzujący się kreatywnością, którzy zawsze twórczo realizują swoje zadania w uczelni i poza uczelnią, szczerzy i spontaniczni w swoich czynach.

### Abstract

The article „Methodological competences of academic teachers” contains a justification for acquiring and improving the competences of an academic teacher. It can be a source of inspiration for self-improvement, both regarding theoretical knowledge and practical skills. At the beginning, the author introduces the problem and presents the diverse environment of Polish universities. The main purpose of the article is to present the teacher’s competence classification and to specify the elements of methodological competences, based on selected examples. The final part of the article are synthetic conclusions following analysis, comparisons, generalizations, and abstractions. The author is aware of the complexity of the problem. Therefore, he states that it is not possible to exhaust the topic, but only to signal key problems related to the research area.

### Bibliografia

- Banach Cz., *Nauczyciel w badaniach pedagogicznych. Jego osobowość i kompetencje oraz zadania i prognozy*, [w:] L. Pawelski, B. Urbanek (red.), *Twórczość – Kreatywność – Nauczyciel*, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2014.
- Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Akapit, Warszawa 1998.
- Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 1995.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Karpińska A., *CONSOLATIO, Mapa Pamięci ilustrowana „augustowską” twórczością naukową Profesora Kazimierza Denka*, [w:] A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk, A. Szwarc (red.), *Edukacja w perspektywie oczekiwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2016.

- Konarzewski K., *Nauczyciel*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania, Szkoła*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Kostera M., Rosiak A., *Nauczyciel akademicki, Zajęcia dydaktyczne, Jak je prowadzić, by...*, GWP, Gdańsk 2008.
- Kostkiewicz R., *Profesjonalny rozwój nauczyciela*, [w:] S.D. Głazek (red.), *Rozwój własny nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2019.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kweciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Kweciński Z., *Pedagogie postu. Preteksty – konteksty – podteksty*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, wyd. 3, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków 1961.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe NOVUM sp. z o.o., Płock 2002.
- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sajdak A., *Przygotowanie nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć dydaktycznych – możliwości wsparcia i przykłady dobrych praktyk*, „*Studia Oeconomica Posnaniensia*” 2015, t. 3, nr 5.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1958.
- Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1963.
- Stahr I., *Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz*, [w:] R. Schneider, B. Szczyrba, U. Welbers, J. Wildt (red.), *Wander der Lehr – und Lernkulturen*, W. Bertsmann Verlag, Bielefeld 2009.
- Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi<sup>2</sup>, Poznań 2003.
- Szempruch J., *Pedeutologia, Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szulc B.M., *Kształcenie – Nauka – Wartości*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.