

# *Uwarunkowania gotowości nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji moralnych*

**Agnieszka Buczak** / Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

e-mail: agnieszka.buczak@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-7029-1259

**Izabella Maria Łukasik** / Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie

email: izabella.lukasik@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0001-9983-8556

---

## **Streszczenie**

Zagadnienie kompetencji moralnych nauczyciela w literaturze przedmiotu najczęściej przyjmuje postać rozważań teoretycznych oraz ogólnych postulatów normatywnych. Trudno znaleźć naukowe badania empiryczne związane z problematyką etyki nauczycielskiej czy wskazówki metodyczne dotyczące profesjonalnego rozwoju nauczyciela w tej dziedzinie. Praca nauczyciela, w szczególności związana z wychowaniem moralnym, ma miejsce w określonym kontekście, stąd zasadnym wydaje się osadzenie kompetencji moralnych nauczyciela w koncepcji sytuacjonizmu etycznego. Celem pracy było poznanie czynników sprzyjających gotowości nauczycieli do udziału w szkoleniach z zakresu doskonalenia własnych kompetencji moralnych. Wykorzystano wyniki badań prowadzonych na grupie 2151 nauczycieli województwa lubelskiego, dotyczące ich kompetencji zawodowych i potrzeb szkoleniowych. Analiza wyników odnoszących się do kompetencji moralnych pokazała, że ten obszar profesjonalnego rozwoju jest postrzegany jako „ważny”, ale „niezbyt trudny” i dość dobrze „opanowany”. Badani nauczyciele nie odczuwają silnej potrzeby doskonalenia w tym zakresie, przedkładając nad kompetencje moralne doskonalenie umiejętności związanych z warszatem dydaktycznym czy komunikacją z uczniami. Z analizy predyktorów gotowości do podejmowania szkoleń ustalonych na podstawie regresji logistycznej wynika, że prawdopodobieństwo chęci doskonalenia kompetencji moralnych wzrasta, jeśli są postrzegane jako ważne i trudne. Jednocześnie mniejszą gotowość rozwijania tych kompetencji mają nauczyciele z większym doświadczeniem, którego wskaźnikiem może być stopień awansu zawodowego. Nauczyciele powinni być świadomi konieczności krytycznego myślenia i refleksji dokonywanej w obliczu coraz bardziej złożonych problemów o charakterze moralnym. Edukacja moralna powinna być postrzegana jako proces całościowy, nieograniczający się do przyswojenia zasad moralnych, transmisji wartości czy kształtowania postaw moralnych uczniów. Najważniejsze jest uświadomienie nauczycielom, iż kompetencje moralne są nie mniej ważne jak kompetencje wychowawcze, dydaktyczne, informatyczne czy komunikacyjne i wymagają stałego doskonalenia.

Słowa kluczowe: **Kompetencje moralne, rozwój moralny, sytuacjonizm, kształcenie nauczycieli.**

## *Conditions of teachers' readiness to improve their moral competences*

### **Abstract**

The issue of a teacher's moral competences in the literature most often takes the form of theoretical considerations and general normative postulates. It is difficult to find empirical scientific research relating to the issue of teaching ethics or methodological guidelines for the professional development of teachers in this field. A teacher's work, especially relating to moral education, takes place in a specific context, hence it seems reasonable to embed the teacher's moral competences in the concept of ethical situationism. The aim of the study was to determine the factors contributing to teachers' readiness to participate in training in the field of improving their own moral competences. The results of the research conducted on a group of 2,151 teachers from the Lublin Voivodeship regarding their professional competences and training needs were used. The analysis of the results regarding the area of moral competences showed that this area of teachers' professional

development is perceived by them as "important" but "not too difficult" and quite well "mastered". The surveyed teachers do not feel a strong need for improvement in this area, preferring the improvement of skills relating to teaching or communication with students over moral competences. The analysis of the predictors of readiness to undertake training determined on the basis of logistic regression shows that the probability of wanting to improve moral competences increases by perceiving them as important and difficult. At the same time, teachers with more experience are less willing to develop these competencies, which may be indicated by the degree of professional advancement. Teachers should be aware of the need for critical thinking and reflection in the face of increasingly complex moral problems. Moral education should be perceived as a lifelong process, not limited to the acquisition of moral principles, the transmission of values, or the shaping of students' moral attitudes. The most important thing is to make teachers aware that moral competences are no less important than educational, teaching, IT or communication competences and require constant improvement.

**Keywords: Moral competences, moral development, situationism, teacher education.**

---

## WPROWADZENIE

Kompetencje współczesnych nauczycieli to temat podejmowany często, stąd literatura dotycząca tego problemu jest obszerna (Gołek, 2014; Gümüş, 2022; Jentsch i Johannes, 2022; Kwiatkowska, 2005; Pankowska, 2016). Jak zauważa Henryka Kwiatkowska (2005), nie można określić końcowej postaci kompetencji, ponieważ podlegają one ciągłej zmianie rozwojowej. Sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne i nieprzewidywalne, często zaskakujące dla pedagoga. Konieczne jest dostosowywanie się w sposób elastyczny do nowej sytuacji, poszukiwanie strategii dla rozwiązania pojawiających się problemów. Zmiany w postawach, poglądach, postrzeganiu siebie w świecie, dokonują się przez całe życie (Jakimiuk, 2013). Maria Czerepaniak-Walczak (2001, s. 48) uznała, że „kompetencja jest świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakiejś dziedzinie”.

Świadomość konieczności doskonalenia kompetencji nauczyciela wynika z jego postawy etycznej. W etyce ścierają się różne szkoły i koncepcje. Współczesny spór między teoretykami cnót a sytuacjonistami nie jest czytelny i poglądy obu stron podlegają krytyce. Niewątpliwie człowiek zawsze podejmuje działanie w konkretnym kontekście, a sytuacje nie są identyczne. Prawdopodobnie sytuacyjny kontekst wpływa na stopień moralnej odpowiedzialności (Wiśniewski, 1995). Sytuację określa się jako układ wzajemnych stosunków, relacji człowieka z elementami jego najbliższego środowiska w określonym czasie. Aktywność człowieka wynika z jego kontaktu z naturą, społeczeństwem, kulturą (Jarmoszko, 2020). Michał Drożdż (2019) wskazuje na istotną rolę mądrego nauczyciela, który potrafi rozwiązywać dylematy i trudności życiowe. Świadomość sytuacyjna, bo i takie pojęcie znaleźć można w literaturze przedmiotu, obejmuje przetwarzanie napływających informacji o zachodzących zdarzeniach, ich rozumienie, a nawet antycypację (Terelak, 2011). Coraz więcej osób skłania się ku autonomii moralnej traktowanej jako wartość. Podzielany jest pogląd, charakterystyczny dla „sytuacjonizmu etycznego”, że większość norm moralnych obowiązuje nie w sposób absolutny, ale w zależności od okoliczności (Kiciński, 2019).

John Doris zakwestionował istnienie charakteru moralnego, podobnie jak jego globalnie rozumianych cech, a ostatecznie także edukację tego charakteru (Szutta, 2013, por. Rodgers, Warmke, 2015). Eksperymenty prowadzone w ramach psychologii społecznej skierowały myślenie w kierunku tzw. sytuacjonizmu (Milgram, 2008; Zimbardo, 2010). Zdaniem sytuacjonistów wszelka stałość w zachowaniu jest kwestią wąskich, lokalnych dyspozycji przejawianych tylko w bardzo podobnych okolicznościach (Jopek, 2014). Teoretycy cnót kontrują, iż cnoty to dyspozycje nie tyle do typowego zachowania, co raczej do właściwych reakcji.

Niezależnie od tego, czy w etyce zawodu nauczyciela przyjmujemy sposób myślenia zwolenników teorii cnót, czy sytuacjonistów, istotnym staje się rozwijanie kompetencji moralnych. Te zaś, zdaniem Roberta Kwaśnicy (2006, s. 300), „nie są [...] tym samym, co wiedza o normach i zakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania. W zależności od poziomu rozwoju moralnego pytania te zadajemy inaczej, różnie też na nie odpowiadamy, ale domagają się one wciąż tego samego – namysłu nad moralną prawomocnością zachowań. A zatem refleksja, którą umożliwiają kompetencje moralne, jest zawsze autorefleksją, jest samorozumieniem wzbudzonym i podtrzymywanym wciąż przez to samo pytanie: jaki powinienem być i w jaki sposób powinienem postępować, by z jednej strony dochować wierności sobie i nie ulec duchowemu zniewoleniu, a z drugiej – by swym postępowaniem nie ograniczać innych ludzi w ich prawach do wewnętrznej wolności i podmiotowości i w prawie do wyboru własnej drogi”.

Pojęcie „kompetencja moralna” wywodzi się z koncepcji poznawczo-rozwojowej. Lawrence Kohlberg kompetencję moralną określił jako zdolność do podejmowania decyzji i ocen o charakterze moralnym oraz działania zgodnie z nimi (Babinčák i in., 2009). Jako podstawę do stworzenia swojego modelu rozwoju moralnego Kohlberg wykorzystał kryterium dojrzałości moralnej i osądu moralnego (Krebs i Denton, 2005). Według niego zasady moralne są uniwersalne i we wszystkich kulturach spotykamy te same kategorie sądów moralnych, które koncentrują się wokół zasad sprawiedliwości. Cykl rozwoju moralnego

jest jednakowy, ale jednostki różnią się tempem rozwoju i osiągnięciem najwyższego stadium (Czyżowska, 2008). Zdaniem Kohlberga orientacja moralna jest konsekwencją jej rozwoju poznawczego. Obecnie coraz częściej podkreśla się rolę emocji w moralnym rozwoju człowieka. Martin L. Hoffman (2006) zwrócił uwagę na znaczenie empatii w uaktywnianiu osądu moralnego. Kompetencja moralna to integracja wielu ważnych zdolności: uczuć moralnych, pragnienia słusznych rzeczy, siły moralnej oraz sprawstwa do jej urzeczywistnienia, prawości i umiejętności jej zdobycia (Hendryk, 2010). Ten rodzaj kompetencji nie może być utożsamiany tylko z wiedzą o normach i nakazach moralnych, jest natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Przejawia się w konkretnym działaniu moralnym (Kwaśnica, 1995). Georg Lind, który był uczniem Kohlberga, podkreśla, że kompetencje moralne są „wyczuwalne”, a edukacja moralna stanowi ważny obszar wspierania rozwoju zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Lind, 2016, 2018).

Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha (2016) dokonali analizy porównawczej modeli szkolnej edukacji wobec rozwoju kompetencji moralnych. Odwołali się do takich modeli, jak: klaryfikacji wartości, stymulowania rozumowania moralnego, kształtowania charakteru i wspólnoty sprawiedliwościowej. Skonfrontowali je z kompetencjami moralnymi rozumianymi jako układ wiedzy o wartościach, umiejętności działania moralnego oraz przyjmowania odpowiedzialności za swoje działanie. Celem edukacji w zakresie kompetencji moralnej jest osiągnięcie autonomii moralnej.

Rozwój kompetencji etycznej/moralnej nauczyciela odbywa się poprzez edukację profesjonalną (Gołębniak, 1998). Jak zauważa Jos Kole (2011), dobry profesjonalizm ma przynajmniej dwa normatywne wymiary: 1) polega na tym, aby wykonywać swój zawód należycie, a w idealnym przypadku doskonale pod względem technicznym i metodycznym; 2) dobry profesjonalizm ma również nieodłączny wymiar normatywno-moralny, na który składają się ograniczenia moralne określone przez społeczność zawodową (w kodeksie zawodowym), podstawowe postawy i dyspozycje moralne, moralne cele i ideały swojego zawodu. Kole zwraca uwagę, że kompetencje moralne mogą być rozwijane w ramach kursów i szkoleń z zakresu edukacji moralnej bądź w kontekście całego programu kształcenia profesjonalnego.

Problem podejmowania szkolenia w zakresie kompetencji moralnych wymaga zdefiniowania pojęcia gotowości. W języku polskim ma ona wiele znaczeń oraz odnosi się do różnych sytuacji i zachowań. Wielki Słownik Języka Polskiego definiuje np. gotowość strajkową, twórczą, gotowość niesienia pomocy<sup>1</sup>. W obszarze edukacji najbardziej popularną kolokacją jest gotowość szkolna (Wilgocka-Okoń, 2003, Wieczór, 2016). W ujęciu psychologicznym najczęściej mówi się o gotowości do zmiany, do działania, uznając jej związek z motywacją wewnętrzną oraz indywidualnymi potrzebami i oczekiwaniami jednostek. Wskaźnikami gotowości do zmiany są pomysłowość, optymizm, śmiałość, pasja, pewność siebie, tolerancja na niepewność, zdolność adaptacyjna (Brzezińska i Rogowska-Rogacz, 2000). Z badań przeprowadzonych przez Leśniewską (2016) wynika, że wielu polskich nauczycieli nie jest gotowych do zmiany, co może być związane z niechęcią do doskonalenia własnych kompetencji. Gotowość doskonalenia kompetencji moralnych nauczyciela można powiązać z potrzebą szkoleń w tym zakresie, chęcią i zamiarem samorozwoju.

## METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

Celem pracy było poznanie czynników sprzyjających gotowości nauczycieli do udziału w szkoleniach z zakresu doskonalenia własnych kompetencji moralnych. Główny problem badawczy został sprowadzony do pytania: Jaka jest gotowość nauczycieli do podejmowania szkoleń w zakresie doskonalenia własnych kompetencji moralnych oraz jakie są predyktory tej gotowości? Sformułowano również dwa problemy szczegółowe:

- W jakim stopniu respondenci dostrzegają znaczenie kompetencji moralnych w pracy nauczyciela?
- Jak badani nauczyciele oceniają swoje kompetencje moralne w aspekcie ich trudności oraz opanowania?

Badania zostały przeprowadzone w roku 2021 w ramach projektu Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS oraz Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli „Kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe nauczycieli województwa lubelskiego” pod kierunkiem dr hab. Doroty Pankowskiej, prof. UMCS (Pankowska, red., 2022).

### **Materiał i metoda**

Wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego z użyciem kwestionariusza kompetencji i potrzeb szkoleniowych, opracowanego przez zespół badawczy z Katedry Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej UMCS w oparciu o założenia teoretyczno-metodologiczne Pankowskiej (2016) z uwzględnieniem potrzeb wskazanych przez pracowników Lubelskiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Kwestionariusz zawiera 40 pytań odnoszących się do siedmiu kategorii nauczycielskich kompetencji takich jak: merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, diagnostyczno-badawcze, wychowawcze, komunikacyjne, moralne, informatyczno-medialne. Respondenci mieli za zadanie ocenić stopień ważności, trudności oraz opanowania, a także potrzeby szkoleniowe w odniesieniu zarówno do szczegółowych aspektów wiedzy i umiejętności (itemów), jak i całościowych

<sup>1</sup> <https://wsjp.pl/haslo/podglad/28033/gotowosc>.

kategorii (rodzajów) kompetencji. Zastosowano pięciostopniową skalę do oceny poziomu ważności, trudności oraz opanowania danego zakresu wiedzy czy umiejętności (zawartych w poszczególnych itemach), a także alternatywną odpowiedź „tak” lub „nie” w odniesieniu do potrzeby uczestnictwa w szkoleniach z danego zakresu.

Narzędzie do badań opracowano w formie elektronicznej i rozesłano do 2042 szkół z terenu województwa lubelskiego za pośrednictwem Globalnego Systemu Obsługi Kuratorium. Nauczycieli poinformowano o celu badań oraz ich anonimowym i dobrowolnym charakterze. Wypełnienie ankiety on-line było możliwe w terminie 03.09.2022-03.11.2022. Wyniki badań poddano analizie za pomocą pakietu statystycznego SPSS for Windows, wersja 29.0. Oprócz analizy statystyk opisowych zastosowano analizę regresji logistycznej w celu wskazania uwarunkowań gotowości doskonalenia własnych kompetencji moralnych nauczycieli. Modele regresji logistycznej stosuje się, gdy zmienna zależna jest na skali dychotomicznej (tu: gotowość vs. brak gotowości do podejmowania szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji moralnych). Zmienne niezależne w analizie regresji logistycznej mogą przyjmować charakter nominalny, porządkowy, przedziałowy lub ilorazowy. W badaniach własnych zmienne niezależne były zróżnicowane pod względem poziomu pomiaru. Jako zmienne niezależne wskazano: wiek, płeć, staż pracy, stopień awansu zawodowego, pełnioną funkcję, typ placówki oświatowej i jej lokalizację, a także ocenę własnych kompetencji moralnych w kategoriach „ważne”, „trudne”, „opanowane”.

### Analiza grupy badanych

Grupa badanych nauczycieli stanowi reprezentatywną próbę dla populacji nauczycieli województwa lubelskiego liczącej około 38 tysięcy. Rozkład płci, stażu pracy, stopnia awansu zawodowego, funkcji i miejsca zatrudnienia odpowiada rozkładowi w populacji (Auksztol, red., 2021). W badaniach wzięło udział łącznie 2151 nauczycieli województwa lubelskiego, w tym ponad 85% stanowiły kobiety. Więcej niż połowa respondentów to osoby z ponad 20-letnim doświadczeniem oraz stopniem awansu zawodowego nauczyciela dyplomowanego. Wśród badanych zidentyfikowano osoby zatrudnione na stanowisku nauczyciela (94%) oraz przedstawicieli kadry kierowniczej – dyrektorów szkół i placówek oświatowo-wychowawczych (6%). Badaniem objęto przedstawicieli różnych typów placówek, jednak największą grupę (ponad 60%) stanowili nauczyciele szkół podstawowych. Respondenci byli pracownikami szkół miejskich (48%), wiejskich (42%) i miejsko-wiejskich (10%) (por. tabela 1).

Tabela 1 Analiza grupy badanych nauczycieli (N=2151)

Płeć	N	%
Kobieta	1843	85,6
Mężczyzna	308	14,3
<b>Staż pracy</b>		
Poniżej 5 lat	220	10,2
6-10 lat	207	9,6
11-15 lat	275	12,8
16-20 lat	317	14,7
Powyżej 20 lat	1133	52,6
<b>Stopień awansu zawodowego</b>		
Stażysta	56	2,6
Kontraktowy	308	14,3
Mianowany	428	19,9
Dyplomowany	1340	62,3
Brak stopnia awansu	20	0,9

Pełniona funkcja		
Nauczyciel	2026	94,1
Kadra kierownicza	126	5,9
Typ placówki oświatowej		
Szkoła podstawowa	1336	62,1
Przedszkole	270	12,5
Liceum ogólnokształcące	180	8,4
Szkoła branżowa	165	7,7
Placówka opiekuńczo wychowacza	20	0,9
Pozostałe	180	8,4
Lokalizacja placówki oświatowej		
Miejska	1029	47,8
Wiejska	904	42,0
Miejsko-wiejska	219	10,2

Źródło: badania własne.

## Wyniki badań własnych

Ocenę ważności, trudności i stopnia opanowania każdego z siedmiu rodzajów kompetencji nauczycielskich diagnozowanych w kwestionariuszu sporządzono, porównując średnie ważone obliczone na podstawie wskazań na 5-stopniowej skali Likerta, dotyczących postrzegania przez respondentów każdej z kompetencji jako „ważnej w Pani/Pana pracy”, „trudnej dla Pani/Pana” oraz opanowanej przez Panią /Pana” (por. tabela 2).

Tabela 2 Średnie wartości w zakresie oceny ważności, trudności i opanowania kompetencji zawodowych nauczycieli

Kompetencje	Ważne	Trudne	Opanowane
Merytoryczno-poznawcze	4,50	2,49	3,91
Dydaktyczno-organizacyjne	4,44	2,57	3,75
Diagnostyczno-badawcze	4,24	2,55	3,59
Wychowawcze	4,32	2,58	3,63
Komunikacyjne	4,42	2,54	3,88
Moralne	4,37	2,36	3,86
Informacyjno-medialne	4,34	2,61	3,52

Źródło: badania własne.

Z analizy średnich ważonych obliczonych dla każdego z siedmiu obszarów kompetencji nauczycieli (tabela 2) wynika, że respondenci sytuują kompetencje moralne w środku rankingu oceny ważności ( $M=4,37$ ). Ważniejsze okazały się kompetencje merytoryczno-poznawcze ( $M=4,50$ ), dydaktyczno-organizacyjne ( $M=4,44$ ) oraz komunikacyjne ( $M=4,42$ ). Mniejszą wagę badani nauczyciele przypisują kompetencjom informatyczno-medialnym ( $M=4,34$ ), wychowawczym ( $M=4,32$ ) oraz diagnostyczno-badawczym ( $M=4,24$ ). Jednocześnie kompetencje moralne nie są postrzegane jako „trudne” – zdaniem badanych nauczycieli zajmują ostatnie miejsce w ocenie stopnia trudności wśród siedmiu rodzajów analizowanych kompetencji ( $M=2,36$ ). Ponadto warto zauważyć, że respondenci dość wysoko oceniają swój stopień opanowania kompetencji moralnych ( $M=3,86$ ) – wyższą ocenę przypisują opanowaniu kompetencji merytoryczno-poznawczych ( $M=3,91$ ) oraz komunikacyjnych ( $M=3,88$ ).

Tabela 3 przedstawia rozkłady średnich dla każdej z czterech kompetencji sklasyfikowanych jako kompetencje moralne: namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu; ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej; kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji; podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym.

Tabela 3 *Samoocena stopnia ważności, trudności i opanowania kompetencji moralnych nauczycieli – analiza rozkładów średnich (N= 2152)*

<b>Kompetencje moralne</b>					
<b>Samoocena</b>	<b>M</b>	<b>Me</b>	<b>SD</b>	<b>Kurtoza</b>	<b>Skośność</b>
<b>Namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu</b>					
Ważne	4,29	5,00	1,00	-1,50	1,83
Trudne	2,25	2,00	1,23	0,58	-0,80
Opanowane	3,91	4,00	1,00	-0,86	0,44
<b>Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej</b>					
Ważne	4,28	5,00	0,94	-1,36	1,58
Trudne	2,35	2,00	1,20	0,44	-0,85
Opanowane	3,83	4,00	0,95	-1,67	0,28
<b>Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji</b>					
Ważne	4,55	5,00	0,81	-2,07	4,40
Trudne	2,42	2,00	1,25	0,40	-0,97
Opanowane	3,92	4,00	0,90	-0,74	0,51
<b>Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym</b>					
Ważne	4,35	5,00	0,92	-1,51	1,96
Trudne	2,42	2,00	1,21	0,38	-0,88
Opanowane	3,78	4,00	0,94	-0,60	0,18

Źródło: badania własne.

Spośród analizowanych kompetencji moralnych jako najważniejsze badani nauczyciele postrzegają kształtowanie postaw moralnych uczniów. Oceniają je zarazem jako najtrudniejsze w tej grupie kompetencji, a także w najwyższym stopniu opanowane. Na drugim miejscu w hierarchii ważności kompetencji moralnych znalazło się podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym. Za mniej ważne respondenci uważają namysł nad własnym systemem wartości oraz umiejętność moralnej oceny zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej. Badani nauczyciele doceniają znaczenie kompetencji moralnych związanych z oddziaływaniem na wartości, postawy, przestrzeganie zasad moralnych wśród uczniów. Jednocześnie mniejsze znaczenie przypisują kompetencjom moralnym związanym z autorefleksją nauczyciela.

Ocena własnych kompetencji moralnych może być związana z gotowością podjęcia szkoleń w tym zakresie. Badani nauczyciele zostali poproszeni o deklaracje gotowości doskonalenia konkretnych kompetencji moralnych. Odpowiedzi respondentów zestawiono w tabeli 4.

Tabela 4 *Gotowość doskonalenia kompetencji moralnych badanych nauczycieli (N= 2152)*

<b>Chęć podjęcia szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji</b>	<b>Tak</b>		<b>Nie</b>	
	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu</b>	442	20,5	1710	79,5
<b>Ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej</b>	511	23,7	1641	76,3
<b>Kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji</b>	680	31,6	1472	68,4
<b>Podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym</b>	615	28,6	1537	71,4

Źródło: badania własne.

Analiza danych zawartych w tabeli 4 pozwala zauważyć, że zdecydowana większość badanych nie widzi potrzeby doskonalenia swoich kompetencji moralnych. Prawdopodobnie brak takiej gotowości związany jest z postrzeganiem ich jako niezbyt trudne i dość dobrze opanowane (por. tabela 3). Niemniej jednak blisko 1/3 respondentów chciałaby wziąć udział w szkoleniu doskonalącym kompetencje moralne o charakterze pragmatycznym – za takie można uznać kształtowanie postaw moralnych uczniów i promowanie zasad moralnych w środowisku szkolnym.

W poszukiwaniu czynników wyjaśniających gotowość podejmowania przez badanych nauczycieli szkoleń doskonalących kompetencje moralne przeprowadzono regresję logistyczną. Zbudowano cztery modele regresyjne dla kompetencji moralnych. Za zmienne objaśniane uznano chęć udziału w szkoleniu w zakresie konkretnej kompetencji moralnej. Przyjmuje ona postać zero-jedynkową, gdzie 1 oznacza „tak, chcę wziąć udział w szkoleniu w tym zakresie”, a 0 – „nie chcę wziąć udziału w takim szkoleniu”. Jako zmienne objaśniane wprowadzono do każdego z modeli jakościowe zmienne kontekstowe: płeć, lokalizacja placówki oświatowej, typ placówki staż pracy, stopień awansu zawodowego, pełniona funkcja. Kategorie zmiennych jakościowych sprowadzono do postaci zero-jedynkowej. Ponadto w każdym modelu znalazły się ilościowe zmienne wskazujące na stopień ważności, trudności i opanowania kompetencji moralnych.

Tabela 5 Uwarunkowania gotowości podjęcia szkoleń doskonalących umiejętność oceny moralnej różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej, N= 2152

Zmienna objaśniana – gotowość podjęcia szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji <b>ocena moralna różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej</b> [chciałabym/chciałbym wziąć udział w szkoleniu w tym zakresie]							
Zmienna	Kategoria	Ocena (B)	Błąd standardowy	$\chi^2$ Walda	df	p	Iloraz szans
Płeć	Kobieta/mężczyzna	0,102	0,161	0,397	1	0,529	1,107
Lokalizacja placówki oświatowej	Miejska			1,418	2	0,492	
	Wiejska	0,115	0,131	0,780	1	0,377	1,122
	Miejsko-wiejska	-0,094	0,192	0,238	1	0,625	0,911
Typ placówki oświatowej	Szkoła podstawowa			6,332	5	0,275	
	Przedszkole	-0,147	0,180	0,665	1	0,415	0,864
	Liceum ogólnokszt.	0,176	0,213	0,684	1	0,408	1,192
	Szkoła branżowa	-0,045	0,227	0,039	1	0,844	0,956
	Placówka opiek.-wych.	0,937	0,492	3,632	1	0,057	2,552
	Pozostałe	0,194	0,211	0,845	1	0,358	1,214
Staż pracy	Poniżej 5 lat			6,722	4	0,151	
	6-10 lat	0,046	0,254	0,033	1	0,855	1,047
	11-15 lat	0,072	0,309	0,054	1	0,816	1,075
	16-20 lat	0,108	0,325	0,111	1	0,739	1,114
	Powyżej 20 lat	-0,259	0,314	0,679	1	0,410	0,772
Stopień awansu zawodowego	Stażysta			7,336	4	0,119	
	Kontraktowy	-,145	0,342	0,180	1	0,671	0,865
	Mianowany	-0,655	0,411	2,533	1	0,111	0,520
	Dyplomowany	-0,852	0,423	4,050	1	0,044	0,427
	Bez stopnia	-0,285	0,610	0,219	1	0,640	0,752
Pełniona funkcja	Nauczyciel/kadra kierownicza	0,121	0,236	0,260	1	0,610	1,128
Ważne w Pani / Pana pracy	Zmienna ilościowa	0,776	0,080	93,010	1	< 0,001	2,173
Trudne dla Pani/Pana	Zmienna ilościowa	0,387	0,047	67,824	1	< 0,001	1,472
Opanowane przez Panią/Pana	Zmienna ilościowa	-0,656	0,070	88,326	1	< 0,001	0,519
Stała		-2,392	0,456	27,502	1	< 0,001	0,091
R – kwadrat Coxa i Snella = 0,131; R – kwadrat Nagelkerkego = 0,196; Chi kwadrat = 301,598; df = 20 p < ,001							



Analiza współczynników regresji logistycznej (B) oraz ilorazu szans predyktorów istotnych statystycznie w modelu gotowości podjęcia szkoleń związanych z doskonaleniem kompetencji w zakresie oceny moralnej różnych zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej pozwala przewidzieć, że szansa podjęcia szkoleń będzie większa w przypadku wysokiej oceny ważności i trudności tej kompetencji oraz relatywnie niskiego stopnia jej opanowania. Ponadto do braku gotowości doskonalenia kompetencji w tym zakresie może przyczynić się wysoki stopień awansu zawodowego. Nauczyciele dyplomowani – przekonani, że w wystarczającym stopniu potrafią ocenić pod względem moralnym szkolną rzeczywistość – wykazują mniejszą chęć podejmowania szkoleń w tym zakresie. Jednocześnie gotowość doskonalenia poprzez szkolenia zwiększa się w sytuacji postrzegania tych kompetencji jako ważne i trudne (por. tabela 5).

Tabela 6 Uwarunkowania gotowości podjęcia szkoleń doskonalących namysł nas własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu, N=2152

Zmienna objaśniana – gotowość podjęcia szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji <b>namysł nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu</b> [chciałabym/chciałbym wziąć udział w szkoleniu w tym zakresie]							
Zmienna	Kategoria	Ocena (B)	Błąd standardowy	$\chi^2$ Walda	df	p	Iloraz szans
Płeć	Kobieta/mężczyzna	0,233	0,161	2,083	1	0,149	1,262
Lokalizacja placówki oświatowej	Miejska	0,004		0,552	2	0,759	
	Wiejska	0,069	0,138	0,251	1	0,616	1,071
	Miejsko-wiejska	-0,073	0,199	0,136	1	0,712	0,929
Typ placówki oświatowej	Szkoła podstawowa	-1,408		8,534	5	0,129	
	Przedszkole	-0,214	0,189	1,281	1	0,258	0,808
	Liceum ogólnokszt.	0,141	0,227	0,387	1	0,534	1,152
	Szkoła branżowa	0,296	0,225	1,722	1	0,189	1,344
	Placówka opiek.-wych.	0,935	0,503	3,457	1	0,063	2,546
	Pozostałe	0,250	0,216	1,338	1	0,247	1,284
Staż pracy	Poniżej 5 lat	-0,419		11,920	4	0,018	
	6-10 lat	0,254	0,259	0,956	1	0,328	1,289
	11-15 lat	0,296	0,316	0,879	1	0,349	1,345
	16-20 lat	0,124	0,334	0,139	1	0,709	1,132
	Powyżej 20 lat	-0,255	0,322	0,624	1	0,430	0,775
Stopień awansu zawodowego	Stażysta	2,995		10,096	4	0,039	
	Kontraktowy	-0,489	0,350	1,956	1	0,162	0,613
	Mianowany	-0,913	0,422	4,679	1	0,031	0,401
	Dyplomowany	-1,219	0,435	7,867	1	0,005	0,295
	Bez stopnia	-0,374	0,594	0,397	1	0,529	0,688
Pełniona funkcja	Nauczyciel/kadra kierownicza	0,435	0,238	3,333	1	0,068	1,544

Uwarunkowania gotowości nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji moralnych

Ważne w Pani/ Pana pracy	Zmienna ilościowa	0,610	0,078	61,084	1	< 0,001	1,840
Trudne dla Pani/Pana	Zmienna ilościowa	0,377	0,047	64,399	1	< 0,001	1,458
Opanowane przez Panią/Pana	Zmienna ilościowa	-0,614	0,070	77,678	1	< 0,001	0,541
Stała		-1,701	0,454	14,071	1	< 0,001	0,182
R – kwadrat Coxa i Snella = 0,119; R – kwadrat Nagelkerkego = 0,186; Chi kwadrat = 272,246; df =20 p < ,001							

Źródło: badania własne.

Prawdopodobieństwo podjęcia szkoleń z zakresu doskonalenia kompetencji związanych z namysłem nad własnym systemem wartości i zasadami etycznego postępowania w życiu wzrasta u nauczycieli stażystów, chociaż wydaje się ono mniejsze w przypadku nauczycieli zatrudnionych od 0 do 5 lat. W tym przedziale stażu nauczycielskiego mogą znaleźć się osoby zatrudnione zarówno jako stażyści, jak i nauczyciele kontraktowi czy mianowani. Osiągnięcie stopnia awansu nauczyciela wyższego niż stażysta wydaje się usprawiedliwiać brak potrzeby doskonalenia w tym zakresie, co może być związane z wysoką oceną opanowania wyżej wymienionych kompetencji. Jednocześnie prawdopodobieństwo gotowości podejmowania szkoleń zwiększa się w sytuacji postrzegania tych kompetencji jako ważne i trudne (por. tabela 6).

Tabela 7 Uwarunkowania gotowości podjęcia szkoleń w zakresie kształtowania postaw moralnych uczniów, N= 2152

Zmienna	Kategoria	Ocena (B)	Błąd standardowy	$\chi^2$ Walda	df	p	Iloraz szans
Zmienna objaśniana – gotowość podjęcia szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji <b>kształtowanie postaw moralnych uczniów (np. uczciwości, szacunku, odpowiedzialności) w ramach codziennych interakcji</b> [chciałabym/chciałbym wziąć udział w szkoleniu w tym zakresie]							
Płeć	Kobieta/mężczyzna	0,045	0,147	0,093	1	0,761	1,046
Lokalizacja placówki oświatowej	Miejska			2,570	2	0,277	
	Wiejska	0,176	0,119	2,198	1	0,138	1,192
	Miejsko-wiejska	-0,022	0,175	0,016	1	0,899	0,978
Typ placówki oświatowej	Szkoła podstawowa			3,313	5	0,652	
	Przedszkole	-0,113	0,163	0,477	1	0,490	0,894
	Liceum ogólnokszt.	0,118	0,195	0,370	1	0,543	1,126
	Szkoła branżowa	0,014	0,206	0,005	1	0,946	1,014
	Placówka opiek.-wych.	0,730	0,493	2,193	1	0,139	2,075
	Pozostałe	-0,001	0,195	0,000	1	0,995	0,999
Staż pracy	Poniżej 5 lat			12,103	4	0,017	
	6-10 lat	0,183	0,243	0,564	1	0,453	1,200
	11-15 lat	0,407	0,293	1,923	1	0,166	1,502
	16-20 lat	0,076	0,306	0,062	1	0,803	1,079
	Powyżej 20 lat	-0,142	0,296	0,231	1	0,631	0,867

Uwarunkowania gotowości nauczycieli do doskonalenia własnych kompetencji moralnych

Stopień awansu zawodowego	Stażysta			8,328	4	0,080	
	Kontraktowy	-0,362	0,329	1,206	1	0,272	0,697
	Mianowany	-0,752	0,394	3,648	1	0,056	0,471
	Dyplomowany	-0,984	0,404	5,930	1	0,015	0,374
	Bez stopnia	-0,668	0,581	1,323	1	0,250	0,513
Pełniona funkcja	Nauczyciel/kadra kierownicza	0,381	0,213	3,203	1	0,073	1,463
Ważne w Pani/Pana pracy	Zmienna ilościowa	0,561	0,078	52,117	1	< 0,001	1,752
Trudne dla Pani/Pana	Zmienna ilościowa	0,357	0,041	74,900	1	< 0,001	1,429
Opanowane przez Panią/Pana	Zmienna ilościowa	-0,645	0,067	93,127	1	< 0,001	0,525
Stała		-1,065	0,443	5,788	1	0,016	0,345
R – kwadrat Coxa i Snella = 0,127; R – kwadrat Nagelkerkego = 0,178; Chi kwadrat = 291,549; df =20 p < ,001							

Źródło: badania własne.

Gotowość podejmowania szkoleń z zakresu kształtowania postaw moralnych uczniów zmniejsza się wśród nauczycieli ze stażem pracy do pięciu lat oraz ze stopniem nauczyciela dyplomowanego oraz u tych, którzy uznali, że opanowali tę umiejętność w wystarczającym zakresie. Można przypuszczać, że nauczyciele z najkrótszym stażem pracy nie doceniają znaczenia tych kompetencji bądź są przekonani o konieczności wyboru innych szkoleń (np. związanych z kompetencjami wychowawczymi czy informatyczno-medialnymi). Prawdopodobieństwo chęci szkoleń w tym zakresie zwiększa postrzeganie tych umiejętności jako ważne i trudne (por. tabela 7).

Tabela 8 Uwarunkowania gotowości podjęcia szkoleń w zakresie podejmowania działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym, N= 2152

Zmienna objaśniana – gotowość podjęcia szkoleń w zakresie doskonalenia kompetencji podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym [chciałabym/chciałbym wziąć udział w szkoleniu w tym zakresie]							
Zmienna	Kategoria	Ocena (B)	Błąd standardowy	$\chi^2$ Walda	df	p	Iloraz szans
Płeć	Kobieta/mężczyzna	0,117	0,151	0,596	1	0,440	1,124
Lokalizacja placówki oświatowej	Miejska			5,167	2	0,075	
	Wiejska	0,262	0,123	4,556	1	0,033	1,300
	Miejsko-wiejska	-0,013	0,179	0,006	1	0,941	0,987

Typ placówki oświatowej	Szkoła podstawowa			7,063	5	0,216	
	Przedszkole	-0,290	0,175	2,750	1	0,097	0,748
	Liceum ogólnokszt.	0,038	0,204	0,035	1	0,852	1,039
	Szkoła branżowa	0,163	0,210	0,600	1	0,439	1,177
	Placówka opiek.-wych.	0,808	0,488	2,743	1	0,098	2,244
	Pozostałe	-0,002	0,203	0,000	1	0,991	0,998
Staż pracy	Poniżej 5 lat			9,457	4	0,051	
	6-10 lat	0,141	0,249	0,320	1	0,572	1,151
	11-15 lat	0,299	0,299	0,998	1	0,318	1,348
	16-20 lat	0,165	0,314	0,277	1	0,599	1,179
	Powyżej 20 lat	-0,152	0,302	0,253	1	0,615	0,859
Stopień awansu zawodowego	Stażysta			12,757	4	0,013	
	Kontraktowy	-0,280	0,335	0,697	1	0,404	0,756
	Mianowany	-0,600	0,401	2,244	1	0,134	0,549
	Dyplomowany	-1,019	0,411	6,142	1	0,013	0,361
	Bez stopnia	-0,155	0,575	0,073	1	0,787	0,856
Pełniona funkcja	Nauczyciel/kadra kierownicza	0,480	0,213	5,053	1	0,025	1,616
Ważne w Pani/Pana pracy	Zmienna ilościowa	0,780	0,077	103,059	1	< 0,001	2,181
Trudne dla Pani/Pana	Zmienna ilościowa	0,289	0,044	43,652	1	< 0,001	1,334
Opanowane przez Panią/Pana	Zmienna ilościowa	-0,653	0,067	96,378	1	< 0,001	0,520
Stała		-2,038	0,438	21,614	1	< 0,001	0,130

Źródło: badania własne.

Deklaracja udziału w szkoleniach w zakresie doskonalenia kompetencji związanych z podejmowaniem działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym wyjaśniana jest przez takie zmienne kontekstowe jak: lokalizacja placówki oświatowej, stopień awansu zawodowego nauczyciela oraz pełniona funkcja (nauczyciel/kadra kierownicza). Prawdopodobieństwo gotowości, by uczestniczyć w szkoleniach wzrasta w przypadku nauczycieli zatrudnionych w szkołach wiejskich oraz pełniących funkcje kierownicze, rośnie też wraz ze stopniem awansu stażysty. Istotne z punktu widzenia gotowości udziału w tego rodzaju szkoleniach jest postrzeganie tych umiejętności jako ważne i trudne (por. tabela 8).

### Ograniczenia badań własnych

Pomimo dość dużej grupy uczestników badania, wyniki należy odnosić tylko do nauczycieli województwa lubelskiego. Położenie geograficzne i sytuacja społeczno-ekonomiczna regionu lubelskiego mogą wpływać na możliwość uogólnienia wyników badań, np. w stosunku do całej populacji nauczycieli w Polsce. Ponadto nie wiemy, czy nauczyciele, którzy nie wzięli udziału w badaniach, mają gotowość do podnoszenia własnych kompetencji moralnych oraz z jakiego powodu odmówili wypełnienia ankiety.

## DYSKUSJA

Z analizy wyników badań własnych wynika, że nauczyciele nie widzą raczej potrzeby doskonalenia kompetencji moralnych, oceniając je jako niezbyt trudne i dość dobrze opanowane. Analiza gotowości do podnoszenia kompetencji moralnych w kontekście pozostałych grup kompetencji pokazała, że nauczyciele są bardziej zainteresowani rozwijaniem kompetencji merytoryczno-poznawczych, dydaktyczno-organizacyjnych oraz informatyczno-medialnych, a więc tych, które bezpośrednio odnoszą się do codziennej praktyki (Pankowska, red., 2022).

W literaturze pedeutologicznej podejmowany jest problem kompetencji moralnych nauczycieli w aspekcie teoretycznym (Drzeżdżon, 2013; Horowski, 2012; Ghiatau, 2015; Kuusisto i Tirri, 2019; Turczyk, 2023; Zając, 2020). Brakuje jednak badań empirycznych dotyczących prakseologii doskonalenia tego obszaru kompetencji profesjonalnych.

W „Raporcie z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości” (Kryjom, 2022) wśród zidentyfikowanych kompetencji przyszłości na podstawie monitoringu źródeł krajowych i Unii Europejskiej nie wyodrębniono kompetencji moralnych. Opierając się na źródłach spoza Unii Europejskiej wskazano na cnoty etyczne i obywatelskie (dotyczy to takich obszarów jak Chiny, Japonia, Tajwan, Korea Płd.).

Adam Jagiełło-Rusiłowski i Hanna Solarczyk-Szwec (2013) odwołują się do badań nad odpowiedzialnością studentów, w których ujawniono, że co czwarty badany charakteryzował się niskim poziomem odpowiedzialności, a tylko 14% wykazał wysoki poziom odpowiedzialności, zarówno podmiotowej (za siebie), jak i społecznej (za innych). Codziennosc naznaczona jest wyborami, które pociągają za sobą odpowiedzialność. Decyzje moralne nie opierają się na jednoznacznie określonych zasadach. Często przywołujemy instytucję sumienia, ale trzeba podkreślić jego subiektywną rolę. Dojrzałość sumienia wymaga od pedagogów odwołania do systemu pojęć moralnych, zinteroryzowanych wartości, odniesienia do norm moralnych i przyjęcia odpowiedzialności za wszelkie działania o charakterze moralnym. Odwołanie do etyki pozwala na rozróżnianie dobra od zła. Rozbudzona wrażliwość moralna nie pozostawia człowieka obojętnym w sytuacjach szczególnie trudnych, zwłaszcza tam, gdzie mamy do czynienia z konfliktem wartości. Osiąganie dojrzałości moralnej jest procesem (Marek, 2016). Władysław Cichoń (1996) wskazuje, że dojrzałość rozpatrywana w pojęciu pedagogicznym musi być łączona ze zdolnością bycia odpowiedzialnym w zakresie poznawczym, emocjonalnym. Dochodzi do rozróżniania i wybierania wartości oraz brania ich pod uwagę w swoim postępowaniu. W literaturze przedmiotu często przywołuje się metaforę wewnętrznego kompasu, który ukierunkowuje w stronę moralności autonomicznej. Jednakże jeśli człowiek nie rozwinię w sobie sfery duchowej, nie będzie przejawiał w pełni dojrzałych postaw moralnych (Wiseman, 2009). Kompetencje moralne są kształtowane przez całe życie poprzez poznanie, doświadczenie i emocjonalne przeżywanie (Chlewiński, 1991). Stąd pewien niepokój może budzić postrzeganie przez badanych nauczycieli kompetencji moralnych jako niezbyt trudne i dobrze opanowane.

W badaniach własnych nauczyciele za najważniejsze kompetencje moralne uznali kształtowanie postaw moralnych uczniów. W literaturze przedmiotu dominuje pogląd, że edukacja moralna jest rolą rodziców, a jeśli ma być prowadzona w szkole, to z wykorzystaniem metodologii Kohlbergowskiej. Kładzie się nacisk na rozwiązywanie abstrakcyjnych dylematów moralnych przy założeniu, że cnotliwe zachowania będą podążać za zbiorowym zrozumieniem. Ponadto na osąd i zachowanie jednostki wpływają także czynniki sytuacyjne (Messina i Surprenant, 2015, por. Tytko, 2016, Czyżowska i Czyżowska 2018). Niektórzy pedagodzy zwracają uwagę, że edukacja moralna uczniów wymaga wspierania kompetencji moralnych nauczycieli (Pérez-García, i in. 2015; Lind, 2016, 2017; Zutavern, 2021; Gulevska i Atanasoska, 2015). Badani nauczyciele koncentrują się raczej na edukacji moralnej uczniów niż moralnej autorefleksji.

Drugie miejsce pod względem „ważności” kompetencji moralnych badanych nauczycieli zajmuje podejmowanie działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym. Tymczasem według Johna Locke’a bardziej istotne jest zaszczepienie nawyku krytycznych dociekań. Tylko doświadczanie różnych sytuacji w kontakcie ze światem prowadzi do budowania i respektowania zasad i reguł w procesie rozwoju moralnego. Wychowanie ma zabezpieczyć „serce przed występkiem i umysł przed błędem” (Messina i Surprenant, 2015, s. 842).

Za mniej ważne respondenci uważają namysł nad własnym systemem wartości oraz umiejętność moralnej oceny zachowań i sytuacji w rzeczywistości szkolnej. Mniejsze znaczenie przypisują kompetencjom moralnym związanym z autorefleksją nauczyciela. Badacze podejmujący problemy z zakresu etyki i doskonalenia kompetencji moralnych uznają, że lepszy system edukacji moralnej to przede wszystkim rozwijanie zdolności uczniów do racjonalnej refleksji, nie poprzez przyzwyczajanie ich do wyróżniania moralnych zasad, ale poprzez umożliwienie i zachęcenie ich do wykorzystania ich racjonalnej zdolności w działaniu. Sytuacjoniści sugerują powstrzymanie się od wyraźnego nauczania zasad moralnych. Zamiast tego należy zapewnić uczniom wystarczającą przestrzeń do dokonywania wyborów i uczenia się na podstawie negatywnych, naturalnych konsekwencji ich działań, wspierając w ten sposób ich naturalne poczucie odpowiedzialności. Ponadto warto chronić uczniów przed niszczącym wpływem społecznym, pozwalając na rozwój ich naturalnych zdolności w zakresie postrzegania innych (Messina i Surprenant, 2015). Rozwój moralny wymaga czasu. Efektem końcowym ma być moralność autonomiczna (Marek, 2005).

Zdaniem Kwiatkowskiej (1994, s. 16) „[...] problematyka etyczna w edukacji człowieka jest traktowana marginalnie, jeśli nie pomijana w ogóle. Podobnie funkcjonuje ona w kształceniu nauczycieli, mimo powszechnej świadomości, że komplikuje się aksjologiczna sytuacja zawodowego funkcjonowania nauczyciela”. Joanna Madalińska-Michalak (2017) zwraca uwagę,

że w Polsce jest tylko jeden podręcznik akademicki do kształcenia nauczycieli podejmujący wprost problematykę etyki zawodu nauczyciela – Szewczyk K., *Wychować człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej* (Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998, kolejne, niezmienione wydanie 2013).

Bogusława Gołębiak (2001) podkreśla, iż etyczna edukacja nauczycieli nabiera obecnie szczególnego znaczenia. Również Iwona Szewczak (2018) zwraca uwagę na wagę etyki w profesji nauczycielskiej. W jej opinii niedostateczna realizacja funkcji wychowawczej przez wielu rodziców powoduje przesunięcie tego obowiązku na nauczycieli, którzy powinni stale doskonalić się w zakresie moralności zawodowej. Tymczasem we własnych badaniach wykazano, że nauczyciele z dużym doświadczeniem w swojej profesji nie odczuwają potrzeby uczestnictwa w szkoleniach związanych z kompetencjami moralnymi. Postrzeganie tych kompetencji jako ważne i trudne sprzyja gotowości do podejmowania szkoleń w tym obszarze. Przedstawiciele kadry kierowniczej częściej niż nauczyciele deklarowali chęć udziału w szkoleniach związanych z podejmowaniem działań promujących zasady moralne w środowisku szkolnym.

Od nauczycieli wymaga się profesjonalizmu także w wymiarze etycznym. Każda działalność profesjonalna potrzebuje komponentu etycznego, stąd w przygotowaniu pedagogicznym, nawet jeżeli nie jest to uwzględnione w standardach kształcenia, ten komponent musi być obecny (Kostyło, 2008). Nauczanie ma być przedsięwzięciem moralnym (Day, 2004). Jednak przyswojenie wiedzy na temat zasad etycznych nie gwarantuje moralnie słusznego postępowania. Pikus (1995) twierdzi, że każdy nauczyciel sam podejmuje decyzje moralne, dokonując refleksyjnego oglądu sytuacji. Zatem przygotowanie do prowadzenia refleksji moralnej jest koniecznym elementem edukacji nauczycieli.

## WNIOSKI

Aksjologiczny obszar zawodowego funkcjonowania nauczyciela jest zaniedbany. Praktyka edukacyjna wymaga nadania właściwego znaczenia zagadnieniu moralnym. Rozbudzanie potrzeby krytycznego myślenia i refleksji dokonywanej w obliczu coraz bardziej złożonych problemów o charakterze moralnym, powinno stać się stałą praktyką w całościowym doskonaleniu zawodowym nauczyciela. Przyswojenie kanonu zasad moralnych jest niewystarczające. Poszukiwanie optymalnych rozwiązań dla bardzo złożonych sytuacji etycznych, dotyczących coraz młodszych ludzi, wymaga dyskusji w gronie profesjonalistów, interpretowania zjawisk w sposób otwarty, uwzględniający wielość perspektyw. Wydaje się, że w procesie szkolenia osiągnięcie tak złożonych celów jest możliwe przy zastosowaniu metod aktywizujących w rodzaju dramy, teatru forum czy dyskusji. Najważniejszym problemem jest jednak uświadomienie nauczycielom, iż kompetencje moralne są nie mniej ważne jak kompetencje wychowawcze, dydaktyczne, informatyczne czy komunikacyjne i wymagają stałego doskonalenia. Prezentowane badania w paradygmacie ilościowym stanowią względnie nowe ujęcie zagadnienia kompetencji moralnych nauczyciela, które do tej pory były analizowane głównie poprzez dyskusje pedagogiczno-filozoficzne.

## REKOMENDACJE

Nasuwa się konkluzja dotycząca problemu pogłębiania kompetencji moralnych.

- Kompetencje moralne stanowią istotne zasoby jednostki, umożliwiające prowadzenie refleksji w obszarze zagadnień etycznych. Przygotowując zajęcia mające na celu poszerzenie wiedzy na ten temat, nie można odwoływać się tylko do teorii moralnych Jeana Piageta i Lawrence'a Kohlberga, teorii o charakterze poznawczo-ewolucyjnym. Współcześnie akcentuje się znaczenie afektywności dla rozwoju moralnego: Carol Gilligan, Georg Lind (de Silva, 2024).
- Rozwijanie kompetencji moralnych nie opiera się tylko na dostarczaniu teoretycznych konstruktów. Wymagane są metody o charakterze aktywizującym, które umożliwiają analizę, interpretację, osąd. Do takich sposobów może być zaliczona Konstancka Metoda Dyskusji nad Dylematem Georga Linda (2016).
- Szkoła jest miejscem, w którym można podejmować dysputy o moralnym charakterze w demokratycznych warunkach.
- System edukacyjny musi być wytyczony zgodnie z zasadami wychowania moralnego, przy zachowaniu wzajemnego szacunku i paw.

## BIBLIOGRAFIA

- Auksztol, J. (red.) (2021). *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2020/2021*. Warszawa: GUS.
- Babinčák, P., Križalkovičová, D. i Ráčzová, B. (2009). *Moral orientation from the psychological perspective – an aspect of moral reasoning*, *Humanum*, 3, 365-374.
- Brzezińska, E. i Paszkowska-Rogacz, A. (2000). *Kształtowanie relacji pracowniczych*. Łódź: Polsko-Amerykańskie Centrum Zarządzania.
- Chlewiński, Z. (1991). *Dojrzałość, osobowość, sumienie, religijność*. Poznań: W drodze.
- Chomczyńska-Rubacha, M. i Rubacha, K. (2016). *Modele szkolnej edukacji moralnej wobec rozwoju kompetencji moralnych. Analiza porównawcza [Models School Moral Education to the Development of Moral Competence. Comparative Analysis]*. *Studia Edukacyjne*, 42, 7-28. <https://doi.org/10.14746/se.2016.42.1>
- Cichoń, W. (1996). *Wartości Człowiek Wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). *Kompetencje emancypacyjne nauczyciela akademickiego*. *Pedagogika Szkoły Wyższej*, 16, 47-59.
- Czyżowska, D. (2008). *O celu i granicach rozwoju moralnego*, *Analiza i Egzystencja*, 8, 85-101.
- Czyżowska, N. i Czyżowska, D. (2018). *Edukacja moralna, czyli o sposobach wspierania rozwoju moralnego uczniów*. *Fides et Ratio*, 2(34), 27-38. <https://doi.org/10.33119/KSzPP/2019.4.7>
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przekł. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- de Silva, M.E.F. (2024). *Georg Lind (1947-2021) and Moral Competence: An Alternative for Contemplation of Complexity in Moral Development*. In: Bataglia, P.U.R., Alves, C.P., Parente, E.M.P.P.R. (eds) *Studies on Moral Competence*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-52139-3\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-52139-3_6)
- Drózdź, M. (2019). *Potrzeba mądrości wychowania w kontekście ludzkich dylematów*. *Studia Socialia Cracoviensia*, 11, 11-26. <https://doi.org/10.15633/ssc.3838>
- Drzeżdżon, W. (2013). *Etyczne aspekty pracy zawodowej: wybrane zagadnienia*. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość* 10, 21-35.
- Ghiatau, M. (2015). *Ethical Competence for Teachers: A Possible Model*. *Symposion*. 2. 387-403. <https://doi.org/10.5840/symposion20152325>.
- Gołek, B. (2014). *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 67, s. 87-103.
- Gołębnik, B. D. (2001). *Etyczny wymiar edukacji nauczycieli*. (W:) U. Ostrowska (red.), *Edukacja przełomu wieków wobec kwestii aksjologicznych*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Gołębnik, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń – Poznań: Edytor.
- Gulevska, V. i Atanasoska T. (2015). *Enhancing Teacher Competencies with Emotional and Ethical Capacity*. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 3(2), 85-90. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2015-3-2-85-90>
- Gümüş, A. (2022). *Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training*. In: Alpaydın, Y., Demirli, C. (eds) *Educational Theory in the 21st Century*. Maarif Global Education Series. [https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4_11)

- Hendryk, C. (2010). *O zagubionych kompetencjach. Kompetencje moralne. General and Professional Education*, 1, 121-14.
- Hoffman, M. L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Horowski, J. (2012). *Sprawności czy kompetencje moralne?* Paedagogia Christiana, 29(1). <https://doi.org/10.12775/PCh.2012.011>
- Jagiello-Rusiłowski, A. i Solarczyk-Szwec, H. (2013). *Kwerenda badań nad kompetencjami społecznymi w kontekście edukacji akademickiej w Polsce i na świecie*. Przegląd Badań Edukacyjnych, 2, 27-51 <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2013.011>
- Jakimiuk, B. (2013). *Edukacja przez całe życie jako czynnik rozwoju osobowości zawodowej nauczyciela. Szkoła twórcza w odtwórczym świecie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Jarmoszko, S. (2020). „Sytuacja” jako kategoria analizy bezpieczeństwa człowieka, Colloquium, 2(38), s. 47-64, <http://doi.org/10.34813/13coll2020>
- Jentsch, A. i Johannes K. (2022). *Teacher Competence and Professional Development*. W: T. Nilsen, A. Stancel-Piątak, J. E. Gustafsson, International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education. Perspectives, Methods and Findings, 1167-1183, Berlin: Springer.
- Jopek, K. (2014). *Sytuacjonizm i krytyka etyki charakteru*. Filo-Sofija, 24, 159-165.
- Kiciński, K. (2019). *Kierunki ewolucji świadomości moralnej Polaków*. Societas/Communitas, 27(1), 139-152.
- Kole, J. J. (2011). *Teaching Moral Competence to pre-professionals*. (In:) D. J. de Ruyter, S. Miedema (eds.) *Moral education and development: A Lifetime Commitment*. 239- 253, Rotterdam/Boston/Taipei: Sense.
- Krebs, D. L. i Denton, K. (2005). *Toward a more pragmatic approach to morality: A critical evaluation of Kohlberg's model*. Psychological Review, 112, 629 - 649. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.112.3.629>
- Kryjom, P. (2022). *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*. Materiał przygotowany w ramach prac Obserwator Kompetencji Przyszłości Fundacji, Warszawa: Platforma Przemysłu Przyszłości
- Kuusisto, E. i Tirri, K. (2019). *Teachers' Moral Competence in Pedagogical Encounters*. 005 (In:) W. Veugelers, Education for Democratic Intercultural Citizenship. Moral Development and Citizenship Education, 81-106, Leiden/Boston: Brill Sense.
- Kwaśnica, R. (2006). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. (W:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Pedagogika, t. II, 291-323, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (1994). *Procesy integracyjne w Europie i ich implikacje dla kształcenia nauczycieli*, Studia Pedagogiczne, t. LX. (W:) H. Muszyński (red.), Nauczyciel i problemy jego kształcenia w okresie zmiany społecznej, Wrocław: Ossolineum.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- Leśniewska, G. (2016). *Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku*. Studia i Prace WNEiZ US, 46(1), 39-49. <https://doi.org/10.18276/sip.2016.46/1-03>
- Lind, G. (2016). *Gemeinsames Lernen braucht Moralkompetenz*. Gemeinsames Lernen, 4, 42-47.
- Lind G. (2016). *How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit*. Berlin: Logos Verlag.
- Lind, G. (2018). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*, Berlin: Logos.



- Lind, G. (2017). *Soll die Schule Werte vermitteln oder Moralkompetenz fördern?* Pädagogik, 12, 34-37, <https://doi.org/10.3262/PAED1712034>
- Madalińska-Michalak J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego
- Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”: Wydawnictwo WAM.
- Marek, Z. (2016). *Osiąganie dojrzałości moralnej*, *Studia Paedagogica Ignatiana*, 19(1), 39-56. doi: <https://doi.org/10.12775/SPI.2016.1.002>
- Messina, J.P. i Surprenant, Ch. W. (2015). *Sytuacionism and the neglect of negative moral education*. *Ethic Theory Moral Practice*, 18, 835-849. <https://doi.org/10.1007/s10677-014-9558-0>
- Milgram, S. (2008). *Posłuszeństwo wobec autorytetu*, przeł. M. Hołda, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pankowska, D. (2016). *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 187-208. <https://doi.org/10.17951/lrp.2016.35.3.187>
- Pankowska, D. (red.) (2022). *Kompetencje zawodowe i potrzeby szkoleniowe nauczycieli województwa lubelskiego*. Raport z badań ilościowych. UMCS, LSCDN. Lublin.
- Pérez-García, P., Latorre-Medina, M. J. i Blanco-Encomienda, F. J. (2015). *Fostering Professional Ethical Competence During Teacher Training Practice*. *Pedagogika*, 118(2), 5-17. <https://doi.org/10.15823/p.2015.01>
- Rodgers, T. J., Warmke, B. (2015). *Situationism versus situacionism*. *Ethic Theory Moral Practice*, 18, 9-26. <https://doi.org/10.1007/s10677-013-9481-9>
- Szewczak, I. (2018). *Moralność zawodowa nauczyciela – dydaktyka, wychowawcy, opiekuna*. *Zeszyty Naukowe KUL*, 61, nr 4(244), s. 295-305. <https://doi.org/10.31743/zn.2018.61.4.295-305>
- Szutta, N. (2013). *Czy istnieje charakter moralny? Dyskusja z Johna Dorisa sytuacionistyczną krytyką etyki cnót*, *Etyka*, 46, 65-86. <https://doi.org/10.14394/etyka.527>
- Terelak, J. F. (2011). *Człowiek w sytuacji pracy w okresie ponowoczesności*. Warszawa: UKSW.
- Turczyk, M. (2023). *Kompetencje prawno-normatywne nauczycieli wczesnej edukacji*. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 18(1(68)), 41-52. <https://doi.org/10.35765/eetp.2023.1868.03>
- Tytko M.M. (2016). *Wychowanie moralne: kształcenie charakteru dziecka (ujęcie realistyczne)*. *Polska Myśl Pedagogiczna* 2(2), 295-310, <https://doi.org/10.4467/24504564PMP.16.016.6694>
- Wieczór, E. (2016). *Dojrzałość i gotowość dzieci sześciolletnich do czytania, pisania i wypowiedzi w kontekście obowiązku szkolnego – wybrane obszary rozwoju dziecka, pracy przedszkola i szkoły*. *Pedagogika*, 31,13. [https://doi.org/10.12775/aunc\\_ped.2015.008](https://doi.org/10.12775/aunc_ped.2015.008)
- Wielki słownik języka polskiego <https://wsjp.pl/haslo/podglad/28033/gotowosc>, Pobrano: 21.02.2023
- Wilgocka-Okoń, B. (2003). *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Wiseman, J. A. (2009). *Historia duchowości chrześcijańskiej*. Wybrane zagadnienia, przeł. A. Wojtasik, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Wiśniewski, R. (1995). *Ija Lazari-Pawłowska jako metaetyk*. *Ruch Filozoficzny*, 52(1), 27-33.
- Zajac, D. (2020). *Przygotowanie etyczne nauczycieli profesjonalistów do pracy*. *Szkoła - Zawód - Praca*, (20), 55-69. <https://doi.org/10.34767/SZP.2020.02.04>

Zimbardo, P. H. (2010). *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?* przeł. A. Cybulko i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Zutavern M.(2021). *Professionsethos – die Lehrer\*innenbildung ist herausgefordert!* Journal für LehrerInnenbildung, 21 (3), 14-31. <https://doi.org/10.35468/jlb-03-2021-01>