

Ingrid PAŚKO

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

**Abstract: Considering the Pedagogical Competence of the Early Primary School Education Teachers**

The specific character of the teaching and educational activities within the early primary school education requires teachers to have particular abilities. The type and value of the undertaken didactic efforts are conditioned upon the sphere of the teacher's personality, meaning practical and moral competence. They are equally impacted by further areas linked to the technical side of the teachers' work, namely their normative competence, teaching methods-related skills, and goal orientation. Due to the fact that teaching work is marked by the prominence of non-standardized practices and focused on communication exchanges, it needs to be noted that teachers' competence is subject to constant change. In the process of fulfilling the demands of primary school education, the teacher's competence allows him or her to take on roles of an expert, a manager, and an organizer. They become those who inspire and integrate.

**Key words:** teacher, competence, education and teaching, early primary school education

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, kompetencje, działalność dydaktyczno-wychowawcza, edukacja wczesnoszkolna

### **Rola, funkcje i zadania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

Choć zawód nauczyciela od dawna stanowi przedmiot zainteresowań nie tylko pedagogów, to jednak temat jego roli, funkcji, czynności i zadań w procesie edukacji jest nadal otwarty, ważny i aktualny (Denek, 2005, s. 214). Dowodem jego znaczenia i aktualności jest pojawienie się w literaturze pedagogicznej licznych publikacji poświęconych nauczycielowi. Stały się one podstawą do ukonstytuowania się samodzielnej gałęzi wiedzy o zawodzie nauczyciela, zwanej pedeutologią (z gr. *paideutes* 'nauczyciel', *logos* 'nauka'). Przedmiotem badań pedeu-

tologicznych są takie zagadnienia, jak: osobowość nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego, kształcenie i doskonalenie nauczycieli, ich praca zawodowa (Okoń, 1996a, s. 210; 1996b, s. 369).

Współcześnie nauczyciel staje wobec nowych zadań i nowych dylematów. Oczekiwania społeczne i pedagogiczne wobec jego zadań zawodowych są wysokie i wielowymiarowe. Zdaniem K. Konarzewskiego:

Ogół oczekiwań kierowanych pod adresem nauczyciela można z grubsza podzielić na trzy grupy. Oczekiwania należące do pierwszej grupy dotyczą wspomagania indywidualnego rozwoju każdego ucznia, oczekiwania z grupy drugiej — reprodukcji porządku społecznego, a z grupy trzeciej — wprowadzania w kulturę duchową (Konarzewski 1993, s. 154).

O funkcjonowaniu i efektywności systemu edukacji narodowej decydują nauczyciele, ich predyspozycje i cechy osobowościowe oraz kwalifikacje ogólne i zawodowe. Sukces w pracy dydaktyczno-wychowawczej zależy m.in. „od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela. [...] W nie mniejszym stopniu powodzenie to zależy od kwalifikacji praktycznych nauczyciela” (Okoń, 1996a, s. 185–186). Jakość funkcjonowania pedagogicznego nauczyciela, który kształci, wychowuje i rozwija uczniów, w znacznym stopniu decyduje o charakterze, przebiegu i skuteczności procesu kształcenia oraz wychowania.

Niezależnie od szczebla nauczania i nauczanego przedmiotu oczekuje się dziś od nauczycieli, aby dążyli do wszechstronnego rozwoju ucznia oraz udzielali mu pomocy w konstruowaniu własnej wiedzy i zachęcali go do aktywnego angażowania się w uczenie się.

Szczególne role przypada nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ to oni wprowadzają dziecko w nieznaną mu wcześniej sytuację szkolną (Adamczak, 1995, s. 9), przygotowują je zarówno pod względem społecznym, jak i intelektualnym. Na nich właśnie spoczywa odpowiedzialność za ucznia i jego rozwój, za przebieg procesu nauczania i wychowania. Od nauczyciela, jego cech osobowościowych i umiejętności pedagogicznych zależy rozwój wszystkich sfer osobowości dziecka. Poza funkcją dydaktyczną i wychowawczą nauczyciele na tym etapie edukacji pełnią także funkcję opiekunów.

Edukacja wczesnoszkolna stanowi kontynuację procesu wychowawczego, zapoczątkowanego na poziomie wychowania przedszkolnego. Według B. Muchackiej:

Modelem wychowania dzieci w wieku przedszkolnym, który obecnie dominuje w Polsce, jest edukacja ukierunkowana na dziecko, prowadzona w formie zinstytucjonalizowanej, przede wszystkim w przedszkolach oraz w oddziałach przedszkolnych przy szkołach podstawowych (Muchacka, 2013, s. 11–12).

Edukacja na poziomie wczesnoszkolnym przygotowuje dzieci do nauki w klasach wyższych, stanowi więc fundament dalszego kształcenia i wychowania. Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest specyficzna i niepowtarzalna, ponieważ od jego działań dydaktyczno-wychowawczych zależą dalsze losy i kariera szkolna uczniów.

Nauczyciel w swoim zawodzie, według K. Konarzewskiego (1993, s. 148), „to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczonej w swojej specjalności i wielki znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, starannie planujący swoje działania na podstawie naukowej wiedzy, ale przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata i pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swoim życiem — zarówno publicznym, jak i prywatnym — daje przykład wychowawczych cnót”.

Stale obserwowany przez uczniów nauczyciel, który nieustannie pracuje nad sobą jako człowiekiem, specjalistą i pedagogiem, kieruje się w życiu wartościami uniwersalnymi, a także rozumie i ceni swoich uczniów oraz respektuje ich podmiotowość, staje się dla nich wzorem postępowania (Okoń, 1996b, s. 185). Pożądane jest, aby wzorem postępowania była osoba obdarzona szczególnymi właściwościami, ciesząca się autorytetem wśród uczniów. Nadzwyczaj łatwo autorytetowi nauczyciela ulegają dzieci w młodszym wieku szkolnym, dla których wychowawca często staje się przykładem godnym naśladowania. Postrzeganie przez uczniów nauczyciela jako autorytetu pozwala mu właściwie wypełniać funkcje i zadania edukacyjne.

Nauczyciel powinien więc mieć cechy przywódcze, siłę psychiczną, kompetencje i przyciągać wychowanków za sprawą wyznawanych wartości. Musi być konsekwentny w postępowaniu, stawiać uczniom i sobie wysokie wymagania (Denek, 2005, s. 214). Oprócz tego musi być cierpliwy i opanowany, a przede wszystkim kochać swoich uczniów.

Istotnym elementem składającym się na autorytet nauczyciela jest jego poziom intelektualno-kulturalny. Od nauczyciela wymaga się nabycia rozległej i trwałej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie i kulturze oraz wyrobienia sobie do niej własnego stosunku. Wiedza ta powinna wiązać się z przekonaniami nauczyciela i stanowić podstawę jego światopoglądu oraz postępowania. Ważna dla kształtowania autorytetu nauczyciela jest postawa twórcza, wyrażająca się w potrzebie i umiejętności realizowania działalności twórczej w zakresie przyrodoznawstwa i krajoznawstwa, literatury i języka, historii, sztuki czy techniki, oraz praca naukowa w dziedzinie wychowania i kształcenia, polegająca na organizowaniu działalności badawczej w szkole i w środowisku (Okoń, 1996b, s. 374–375). Dobry nauczyciel stale wzbogaca wiedzę o świecie, doskonali swój charakter, pracuje nad własnym systemem wartości i stylem życia.

Pracę dydaktyczno-wychowawczą nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej najogólniej można rozpatrywać ze względu na trzy główne rodzaje funkcji: kierownicze, dydaktyczne i organizacyjne. Pierwsze z nich wynikają z pełnionej przez nauczycieli funkcji polegającej na motywowaniu uczniów, planowaniu i nadzorowaniu ich działań, dzieleniu między nich pomocy dydaktycznych. Funkcje dydaktyczne spełniają nauczyciele, stosując określony sposób nauczania oraz dobierając metody nauczania i uczenia się, przez co wpływają na przebieg procesu dydaktycznego. Funkcje organizacyjne polegają natomiast na współpracy z innymi nauczycielami, rodzicami i przełożonymi (Arends, 1994, s. 56). Do głównych zadań nauczycieli należą: stymulowanie rozwoju ucznia; kształtowanie jego wyobraźni, rozwijanie zainteresowań i postawy twórczej; kreowanie środowiska uczenia się i przyjaznej uczniowi przestrzeni; rozwijanie samodzielności uczniów; uczenie szacunku i kultury w relacjach interpersonalnych, a także tolerancji dla odmienności; uczenie krytycznej, a zarazem refleksyjnej interpretacji rzeczywistości i zjawisk otaczającego świata oraz właściwego reagowania na wyzwania przyszłości (por. Kuźma, 2005, s. 103).

Obecnie funkcje i zadania nauczycieli wczesnoszkolnych ulegają modyfikacji. Najważniejsze z nich to: organizowanie procesu nauczania-uczenia się przy wspierającej roli nauczyciela w celu wywołania wielostronnej aktywności uczniów; ocena i monitorowanie postępów uczniów; organizowanie procesu wychowania w życiu szkolnym i środowiskowym; współkształtowanie charakterów uczniów; umiejętności współżycia we wspólnotach; rozwój samorządności i praw dziecka; opieka nad dziećmi, diagnozowanie sytuacji i potrzeb; współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym; inicjowanie nowych rozwiązań w procesie nauczania-uczenia się; systematyczne wiązanie teorii z praktyką (Denek, 2005, s. 216).

Aby nauczyciele mogli realizować swoje zadania, powinni charakteryzować się takimi cechami osobowościowymi, jak: szczerść, naturalność, odpowiedzialność, wiarygodność, sprawiedliwość. Muszą akceptować ucznia takiego, jakim jest, a także wykazywać inne cechy efektywnego nauczyciela, do których psychologia humanistyczna zalicza autentyzm oraz empatyczne rozumienie reakcji uczniów (Denek, 1998, s. 220).

Efektywna edukacja wymaga od nauczycieli coraz lepszego przygotowania i wykazania się nie tylko wiedzą z zakresu nauczanego przedmiotu, psychologii rozwoju i uczenia się, ale także dydaktyki. Na miano efektywnego nauczyciela zasługuje więc tylko ten, któremu osobiste wartości pozwalają nawiązać autentyczne relacje z uczniami, który rozumie teoretyczne podstawy nauczania, umiejętnie posługuje się metodami nauczania-uczenia się, zdolny jest do refleksji i rozwiązywania problemów. Skuteczny nauczyciel pojmuje uczenie się jako proces ciągły, potrafi dokonać diagnozy sytuacji oraz właściwie wykorzystać wiedzę zawodową do osiągnięcia lepszych rezultatów uczenia się (Arends, 1994,

s. 39–41). Działalność pedagogiczna nauczycieli klas początkowych, w której procesy nauczania i uczenia się oraz wychowania wzajemnie się przenikają i uzupełniają, wymaga nie tylko szerokiej wiedzy pedagogiczno-psychologicznej, lecz także znajomości zagadnień szczegółowych z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej, społecznej, muzycznej, technicznej oraz wychowania fizycznego. Edukacja wczesnoszkolna o charakterze zintegrowanym stawia nauczycielom nowe wymagania w zakresie projektowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego treści z różnych dziedzin oraz wszystkie rodzaje aktywności, dające dziecku możliwość pytania, badania, eksperymentowania, dokonywania odkryć, całościowego poznawania świata oraz wielostronnego rozwoju.

Współczesny nauczyciel powinien zatem dążyć do tego, aby edukacja wczesnoszkolna była „aktywna, zindywidualizowana, empiryczna, badawcza, odpowiadająca psychofizycznemu rozwojowi uczniów, prospołeczna, twórcza, zorientowana na rozwój, zintegrowana, wymagająca, pozwalająca im czerpać radość ze swojej pracy” (Denek, 1998, s. 205–206). Stąd powinnością edukacyjną nauczyciela jest organizowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych wyzwalających aktywność dziecka, która z kolei prowadzi do poszerzenia jego wiedzy, kształtowania jego umiejętności i postaw.

We współczesnej szkole nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien występować w roli fachowca, menedżera, inspiratora i integratora. Jako specjalista wie, jakie zagadnienia merytoryczne są ważne ze względu na cele procesu edukacyjnego. Potrafi dobrać treści do osiągnięcia celów oraz dostosować je do potrzeb i możliwości psychofizycznych uczniów. Profesjonalizm nauczyciela przejawia się także w wiedzy, jakie umiejętności (indywidualne, społeczne i techniczne) mają uczniowie osiągnąć w szkole. Pełniąc funkcję menedżera, nauczyciel we właściwy sposób dokonuje operacjonalizacji celów nauczania i uczenia się oraz potrafi ułożyć treści nauczania w spójną, logiczną całość. Jest w stanie zorganizować optymalny dla uczniów kontekst przestrzenny i czasowy procesu edukacyjnego, a także stworzyć warunki efektywnej pracy uczniów, zachowując odpowiednie proporcje między nauką a odpoczynkiem (Denek, 2005, s. 217). Musi również wyczuwać oczekiwania i pragnienia uczniów oraz ich rodziców. Jeśli uczniowie nie określają ich jednoznacznie, to nauczyciel powinien sam wprowadzać zmiany mogące mieć wpływ na rozwój dziecka. Ta rola nauczyciela jest związana także z unowocześnianiem metod dydaktycznych oraz wykazywaniem inicjatywy i twórczym podejściem do sytuacji edukacyjnych.

Obecnie nauczyciele nie przekazują „gotowej” wiedzy, lecz stają się animatorami i inspiratorami samodzielnej pracy uczniów nad własną edukacją (Okoń, 1996b, s. 383). Odgrywając rolę inspiratora, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej motywuje uczniów do nauki, udziela pomocy w odkrywaniu i rozwijaniu własnych zainteresowań oraz możliwości.

Do występowania w roli fachowca, menedżera, inspiratora i integratora, w celu realizowania funkcji, czynności i zadań wynikających z reformy systemu edukacji, nauczycielom potrzebne są podstawowe kompetencje, rozumiane jako złożone umiejętności wyższego rzędu. W związku z tym muszą być oni wyposażeni w toku kształcenia, doksztalcania i doskonalenia się w bogaty zasób wiedzy i umiejętności oraz otwarci w swej działalności zawodowej na wszelkie innowacje (Denek, 1998, s. 214; 2005, s. 219).

Swoisty charakter pracy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wymaga wielu kompetencji, które decydują o skuteczności ich działań dydaktyczno-wychowawczych, a także stanowią podstawowy kontekst kształtowania się kompetencji uczniów w młodszym wieku szkolnym. A. Szkolak stwierdza, iż „kompetencje nauczyciela, czyli wiedza, zdolności i przekonania, są siłą konieczną, napędzającą jego pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Nauczyciel kompetentny to osoba wszechstronna, wykształcona ogólnopedagogicznie, zdolna do nauczania interdyscyplinarnego, dostrzegająca priorytetowe tematy współczesnego świata” (Szkolak, 2014, s. 90).

### **Kompetencje nauczycielskie i ich kategoryzacje w literaturze**

W literaturze pedagogicznej pojęcie kompetencji jest definiowane różnie. W *Nowym słowniku pedagogicznym* W. Okonia czytamy, że „[...] w pedagogice jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się” (Okoń, 1996b, s. 129).

M. Dudzikowa przez kompetencje rozumie „zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością” (Dudzikowa, 1994, s. 205).

M. Czerepaniak-Walczak traktuje kompetencje jako szczególną właściwość, wyrażającą się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeb i konsekwencji takiego zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie. Dyspozycja ta jest osiągnięta przez wyuczenie, uświadamiana przez człowieka, możliwa do zaobserwowania przez innych i powtarzana, nie jest bowiem jednorazowym aktem. Strukturę kompetencji tworzą następujące komponenty:

- umiejętność adekwatnego zachowania się;
- świadomość potrzeb i skutków zachowania;
- przyjęcie odpowiedzialności za skutki (Czerepaniak-Walczak, 1995, s. 135–137).

Zdaniem W. Strykowskiego (2005, s. 17) kompetencji nie należy utożsamiać z umiejętnością czy sprawnością, chociaż umiejętność (wiedza proceduralna) stanowi jej sedno. Kompetencje powinny być pojmowane szerzej, jako „harmoonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (Czerepaniak-Walczak, 1997, s. 88).

Całościowo kompetencje ujmuje S. Dylak (1995, s. 37), którego zdaniem każdy akt sprawczy nauczyciela określają dwa wymiary: normatywny i sprawnościowy. Kompetencje według tego autora są zespołem wiedzy, umiejętności, dyspozycji, postaw i wartości, koniecznych do realizowania nałożonych zadań. Ujęcie to wskazuje, iż kompetencja stanowi funkcję interakcji wiedzy, emocji i zachowań.

Przedstawione powyżej ogólne wyjaśnienia pojęcia kompetencji mogą służyć do zdefiniowania kompetencji nauczyciela rozumianych jako kwalifikacje niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu (Strykowski, 2005, s. 16).

Najczęściej spotykana kategoryzacja kompetencji zawodowych nauczycieli obejmuje:

- kompetencje merytoryczne, związane z treściami nauczanego przedmiotu;
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące warsztatu pracy nauczyciela i ucznia;
- kompetencje wychowawcze, odnoszące się do sposobów oddziaływania na uczniów (s. 17).

S. Dylak, odwołując się do własnych obserwacji i bogatej literatury obcojęzycznej, wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji nauczycielskich:

- kompetencje bazowe, które odnoszą się do wymaganego poziomu rozwoju intelektualnego, moralnego i społecznego nauczyciela, pozwalają na porozumiewanie się z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami;
- kompetencje konieczne to te, bez których nauczyciel nie mógłby konstruktywnie i skutecznie wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych;
- kompetencje pożądane mogą, ale nie muszą się znaleźć w profilu zawodowym nauczyciela, aczkolwiek zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym są bardzo pomocne w wykonywaniu tego zawodu (Dylak, 1995, s. 38).

Do kompetencji koniecznych w zawodzie nauczyciela S. Dylak zalicza kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne i realizacyjne. Nauczyciel, który reaguje w różny sposób, ale zawsze adekwatnie do określonej sytuacji, jest nauczycielem kompetentnym interpretacyjnie w zakresie wiedzy, działania i wartości pedagogicznych (s. 39). Poddaje ciągłej, konstruktywnej krytyce otaczającą go rzeczywistość oraz własną wiedzę i umiejętności. Dzięki obserwacji, interpretacji i nieustannej krytyce sam staje się twórcą wiedzy i umiejętności oraz innowatorem działań edukacyjnych (Dylak, 2004, s. 559).

Według M. Dudzikowej kompetencja autokreacyjna nauczyciela jest to „struktura poznawcza złożona z określonych zdolności, zasilanych wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań (dyrektywnych i normatywnych), iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (Dudzikowa, 1994, s. 206). Konstruowanie własnej wiedzy pedagogicznej oraz sylwetki zawodowej wymaga od nauczyciela niezbędnych kompetencji tworzenia samego siebie. Podstawą jest samowiedza oraz świadomość relacji „ja i inni”, zdobywana podczas obserwacji samego siebie (Dylak, 1995, s. 39). Jedynie na podstawie samowiedzy oraz świadomości tej relacji nauczyciel potrafi być autentyczny w działaniach pedagogicznych i tworzyć relacje oparte na prawdzie, wiedzy i wartościach (Dylak, 2004, s. 560). Nauczyciel kompetentny autokreacyjnie pełni także rolę badacza pedagogicznego. Określanie użyteczności wprowadzonych do procesu dydaktyczno-wychowawczego innowacji wymaga od niego czynności badawczych. Nauczyciel-badacz może empirycznie sprawdzić, czy innowacje te istotnie ulepszają ten proces, podnosząc jego efektywność (Palka, 2003, s. 55).

Wśród kompetencji koniecznych nauczyciela największy zakres mają kompetencje realizacyjne, które w bezpośredni sposób wpływają na wykonywanie zadań edukacyjnych. Każde działanie nauczyciela w szkole może być rozpatrywane w trzech wymiarach: obiektu, na który czynność jest skierowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania. Podmiotem bezpośrednich działań dydaktyczno-wychowawczych jest uczeń jako jednostka, grupa uczniów, klasa szkolna i cała społeczność szkolna, a każdy z tych podmiotów wymaga od nauczyciela odmiennych kompetencji. Podstawą najbardziej złożonych czynności metodycznych nauczyciela są jego zachowania ekspresyjne (postawa ciała, gestykulacja, sposób mówienia i poruszania się), mające określony wpływ na postawy i zachowania uczniów. Z zachowań niewerbalnych nauczyciel konstruuje swoje czynności o charakterze socjotechnicznym (kierowanie klasą, wzbudzanie zainteresowania, organizowanie środowiska fizycznego). Działania o charakterze ekspresyjnym i socjotechnicznym są składowymi zorganizowanych czynności metodycznych nauczyciela, takich jak: stosowanie technik, metod i form organizacyjnych nauczania i pracy uczniów odpowiednio dobranych do realizacji celów i warunków kształcenia; konstruowanie i realizacja konspektu; strategie zajęć dydaktycznych (Dylak, 1995, s. 41).

Kompetencje konieczne (interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne) zdaniem S. Dylaka „[...] wynikają z przyjętych założeń o nauczycielu jako animatorze procesu kształcenia i intelektualistcie dokonującym samodzielnych wyborów, twórcy osobistej wiedzy pedagogicznej i własnej sylwetki zawodowej oraz sprawcy pożądaných efektów kształcenia” (Dylak, 2004, s. 559).



Podstawę klasyfikacji kompetencji nauczycielskich proponowanej przez R. Kwaśnicę stanowi koncepcja dwóch racjonalności, w myśl której doświadczenie ludzkie tworzy się w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Stosownie do tych dwóch rodzajów wiedzy autor wyodrębnia dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne i techniczne (Kwaśnica, 2004, s. 298–299).

Kompetencje praktyczno-moralne obejmują:

— kompetencje interpretacyjne, pojmowane jako zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata; pozwalają widzieć to, co nas otacza, własną sytuację i własną osobę nie jako przedmiot sprawczych oddziaływań, lecz jako rzeczywistość wymagającą ciągłej interpretacji i nieustannego wydobywania na jaw jej sensu;

— kompetencje moralne są zdolnością prowadzenia refleksji moralnej, a nie wiedzą o normach i nakazach moralnych; wyrażają się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania;

— kompetencje komunikacyjne, ujmowane jako zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą (s. 300).

W grupie kompetencji technicznych R. Kwaśnica wymienia:

— kompetencje postulacyjne (normatywne), czyli umiejętność opowiadania się za instrumentalnie pojętymi celami i identyfikowania się z nimi; pomagają nauczycielowi w naśladowaniu celów osiągniętych przez innych, w wyborze celów zgodnych z zaakceptowaną rolą, a także w ustanawianiu celów własnych;

— kompetencje metodyczne są umiejętnością działania według reguł ustalających optymalny porządek czynności; treścią tych reguł jest przepis na działanie, mówiący o tym, co i w jakiej kolejności należy robić, by zamierzony cel został osiągnięty;

— kompetencje realizacyjne, rozumiane jako umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu (s. 301).

R. Kwaśnica ustala hierarchię ważności przedstawionych kompetencji, uznając, że nadrzędną pozycję w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne. Odpowiadają one swoistości pracy nauczyciela i przesądzają o tym, czy i w jakim stopniu nauczyciel uzna za moralnie dopuszczalne posługiwanie się w pracy kompetencjami technicznymi. Wskazuje on poza tym na różne sposoby nabywania kompetencji. Kompetencje techniczne mogą być przekazywane w sposób monologowy, kompetencje praktyczno-moralne kształtują się natomiast w dialogu i sprzyjać ich rozwojowi można tylko przez oferowanie myślenia według pytań ułatwiających dialog (s. 305).

### **Kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej**

Współczesna edukacja wczesnoszkolna potrzebuje wrażliwych i twórczych przewodników po indywidualnej drodze rozwoju dziecka, a więc nauczycieli, których kompetencje zawierają się w różnych obszarach funkcjonowania dziecka w młodszym wieku szkolnym (Michalak, 2004, s. 209). Według M. Grochowalskiej: „Ważnym elementem przygotowania zawodowego nauczycieli jest wiedza o istocie, złożoności i dynamice dziecięcego rozwoju, o metodach i strategiach uczenia się oraz umiejętnościach, które pozwolą wspierać dziecko w rozwoju” (Grochowalska, 2013, s. 44).

W aktualnym systemie kształcenia edukacja wczesnoszkolna ma charakter zintegrowany, bez wydzielania poszczególnych przedmiotów nauczania. Codziennie na zajęciach szkolnych pojawiają się treści nauczania związane z kształceniem w zakresie języka ojczystego, matematyki, wiedzy o środowisku przyrodniczym i społecznym, a także elementy wychowania plastycznego, muzycznego, technicznego i fizycznego w wymiarze umożliwiającym zachowanie ciągłości nauczania i doskonalenia podstawowych umiejętności uczniów. Nauczyciele, którzy dobrze znają i rozumieją materiał nauczania we wszystkich obszarach edukacyjnych kształcenia zintegrowanego, są kompetentni merytorycznie.

Kompetencje merytoryczne istotnie decydują o swobodzie poruszania się po zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia (Strykowski, 2005, s. 19). Z tego względu przygotowanie merytoryczne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie ważne.

Nauczyciel w trakcie przygotowania rzeczowego, według J. Półturzyckiego, „określa dokładnie, jakie treści, w jakim celu i w jakim porządku będzie realizował. To pozwala ustalić odpowiedni wariant przygotowywanych treści, stopień konkretności, zakres zagadnień, dobór właściwych przykładów, zadań i ćwiczeń, zakres środków dydaktycznych w różnych formach, treściach w podręczniku i innych materiałach” (Półturzycki, 1997, s. 201). Nauczyciel powinien dokładnie przygotować treści, które będą realizowane podczas zajęć, właściwie strukturalizować materiał nauczania i ukazać związki między jego elementami zarówno w ramach poszczególnego obszaru edukacyjnego, jak i w pozostałych dziedzinach kształcenia zintegrowanego. Dzięki korelacji przedmiotów dziecko zdobywa wiedzę o świecie w sposób całościowy (Strykowski, 2005, s. 19).

Przygotowanie merytoryczne nauczyciela zakłada więc, z jednej strony, podział zakresu treści przewidywanych do realizacji w ciągu danej jednostki metodycznej na fragmenty nadające się do opanowania przez uczniów w wyznaczonym czasie, ustalanie ich odpowiedniej struktury i współzależności (Budniak, 2009), z drugiej zaś — stałe uzupełnianie wiedzy z danego przedmiotu i rozszerzanie jej o zagadnienia z innych dziedzin.

Jak słusznie zauważa I. Czaja-Chudyba (2013, s. 17), „powinna to być wiedza deliberacyjna, refleksyjna, umożliwiająca stawianie sobie pytań i przyjmowanie postawy badawczej oraz krytycznej”.

Analizując kompetencje merytoryczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, trzeba podkreślić ogromne znaczenie aktualizowania wiedzy rzeczowej. Szybka dezaktualizacja wiedzy prowadzi bowiem do częściowego rozpadu kompetencji zawodowych. Nieustanne zdobywanie i pogłębianie wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu stanowi ważny czynnik wywiązywania się nauczyciela z powierzanych mu zadań (Paško, Kucharska-Żądło, 2008, s. 290). Dynamiczny rozwój wiedzy w poszczególnych dziedzinach wymaga od nauczyciela stałego jej aktualizowania i sekcjonowania (Strykowski, 2005, s. 19), co pozwala na przekazywanie uczniom treści zgodnych z aktualnymi osiągnięciami współczesnej nauki.

Nauczyciel nie może być kompetentny merytorycznie, jeżeli nie będzie się starał zdobywać wciąż nowej wiedzy, przekazywanej potem uczniom (Łobocki, 1999, s. 35). Poza tym zaktualizowana wiedza inspiruje uczniów do rozwijania własnych zainteresowań, a jednocześnie umożliwia nauczycielowi kierowanie ich pracą badawczą.

Obszar związany z planowaniem, zarządzaniem i organizowaniem procesu edukacyjnego określa rolę nauczyciela, a zarazem wyznacza jego umiejętności (Michalak, 2004, s. 209).

Kompetencje prakseologiczne, ważne z punktu widzenia skuteczności nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych, przejawiają się w umiejętnościach: opracowania koncepcji pracy z całą klasą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami; rozpoznania wyjściowego stanu wiedzy ucznia oraz określenia czynnika organizującego poznanie nowych wiadomości; operacjonalizacji ogólnych celów kształcenia i wychowania oraz zaprogramowania treści kształcenia do ich osiągnięcia; posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego, w tym metodami, i formami organizacyjnymi pracy uczniów, dobranymi odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia oraz do właściwości i możliwości uczniów; posługiwania się właściwie dobranymi metodami, technikami i narzędziami badawczymi poznawania uczniów, czyli ich diagnozowania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć szkolnych uczniów w stosunku do ich indywidualnych możliwości; ustalania przyczyn niepowodzeń szkolnych i proponowania sposobów ich usuwania; rozpoznawania zaburzeń rozwoju i kierowania ucznia po odpowiednią formę pomocy; dokonania oceny efektywności własnej pracy i wskazania jej korekty; planowania własnej koncepcji doskonalenia się i samokształcenia zawodowego (Denek, 1998, s. 215). Aby nauczyciel mógł podejmować działania diagnostyczne, dydaktyczne i wychowawcze, musi mieć wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzy-

stania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesów edukacyjnych oraz kontrolowania i oceniania uczniów (Strykowski, 2005, s. 20). Odpowiedzią na kompetencje nauczyciela są kompetencje nabywane przez uczniów. Nauczyciel pokazuje uczniom, jak się uczyć, planować, kontrolować i oceniać przebieg własnego uczenia się.

Nauczyciel, który wyróżnia się innowacyjnością i niestandardowością działań oraz myśleniem krytycznym, legitymuje się kompetencjami kreatywnymi. Nauczyciel kreatywny zna swoistość działania pedagogicznego — twórczego, niestandardowego, potrafi uzasadnić preferencje działania na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia w stosunku do czynności nauczania, a także działa zgodnie z tymi preferencjami. Omawiane kompetencje wyrażają się w umiejętności: tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu pracy; rozumienia i działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych; wyzwalania kreatywności uczniów, rozwijania samodzielnego, krytycznego myślenia oraz twórczego rozwiązywania problemów (Denek, 1998, s. 216–217).

Kształcenie i wychowanie jest procesem komunikowania się, w którym można wyróżnić trzy podstawowe komponenty: nadawcę, odbiorcę i komunikat (Strykowski, 2005, s. 22). Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, który naucza i wychowuje, musi sobie zatem przyswoić kompetencje komunikacyjne, wyrażające się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych.

O nauczycielu, który dysponuje kompetencjami komunikacyjnymi, mówimy wówczas, gdy ma on wiedzę na temat procesu komunikowania się, umiejętność efektywnego nadawania komunikatów oraz słuchania uczniów i empatycznego rozumienia intencji, a także treści ich wypowiedzi; gdy potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u uczniów, wykorzystuje w porozumiewaniu się edukacyjnym różne techniki dyskursywne oraz język niewerbalny (mimikę, język ciała, gestykulację, ton głosu, wzrok, dystans przestrzenny); komunikuje swoje uczucia, uczy tej sztuki innych, akceptuje różnicowanie kodu językowego uczniów i wykorzystuje je jako element rozwoju dziecka, wzbudza wrażliwość językową wychowanków; potrafi dostosować styl kierowania pracą uczniów do etapu ich rozwoju i dojrzałości (Denek, 1998, s. 215–216).

Każde zachowanie nauczyciela, a więc wszystko to, co mówi i co robi, jest formą komunikatu. Komunikat zawiera bowiem treść i określa charakter relacji między porozumiewającymi się osobami; ważne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, lecz także to, w jaki sposób zostało to uczynione (Strykowski, 2005, s. 23). Nauczyciel kompetentny w zakresie efektywnego komunikowania wydaje jednoznaczne i czytelne polecenia, zgodne z potrzebami i oczekiwaniami uczniów, zadaje inspirujące i prowokujące pytania, które umożliwiają dzieciom poszukiwanie różnych odpowiedzi i zachęcają do podejmowania dal-

szej aktywności (Michalak, 2004, s. 210). Od sposobów komunikowania się z uczniami, a także od umiejętności rozwiązywania konfliktów w klasie szkolnej i od udzielania pomocy w rozwoju dziecka w dużej mierze zależy funkcjonowanie nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Koniecznym warunkiem sprawnego funkcjonowania i właściwych kontaktów w zespole jest nabycie przez nauczyciela kompetencji współdziałania. Wyrażają się one w skuteczności zachowań prospołecznych i sprawności działań integracyjnych. Na kompetencje współdziałania składają się m.in.: rozumienie związków między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w klasie; umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz wyposażenie w tę umiejętność uczniów; wyzwalanie ich inicjatywy dla procesów rozwojowych w klasie; uznawanie możliwości podmiotowych ucznia i ukierunkowanie ich na uczenie się we współpracy; umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem; opracowywanie i wdrażanie autorskiej koncepcji kształcenia integracyjnego; umiejętność kształtowania postaw społecznych uczniów (Denek, 1998, s. 216).

Niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania nauczyciela w reformowanej szkole są kompetencje informatyczno-medialne, wyrażające się umiejętnością wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w doskonaleniu procesu kształcenia i wychowania, a szczególnie znajomości języków obcych (Szempruch, 2003, s. 487). Efektywność stosowania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkoły w instrumentarium medialne, ale także od umiejętności metodyczno-technicznych nauczyciela. Do szczególnie pożądaných tu kompetencji należy: pełne rozeznanie nauczyciela w zasobach medialnych związanych z realizowanym przedmiotem, blokiem przedmiotowym czy ścieżką edukacyjną; umiejętność dokonywania analizy i oceny merytorycznej oraz pedagogicznej zasobów medialnych przy znajomości właściwości poszczególnych mediów; umiejętność wykorzystania mediów w procesach edukacyjnych; umiejętność obsługiwanie urządzeń medialnych. Szczególnie ważnym elementem warsztatu współczesnego nauczyciela są kompetencje związane z wykorzystaniem komputerów w edukacji (Strykowski, 2005, s. 24). Nauczyciel powinien więc umieć korzystać z bazy danych, Internetu, poczty elektronicznej, a także tworzyć własne programy i udostępniać je w sieci (Denek, 1998, s. 217).

Charakterystyczną cechą kompetencji jest ich podmiotowy charakter (Strykowski, 2005, s. 17), co oznacza, że „ich rozwój nie polega na zastępowaniu jednych form przez inne, lecz na ich rekonstruowaniu. Stanowią one potencjał nauczyciela wyznaczający zdolności do wykonywania określonego typu działań” (Grochowalska, 2014, s. 34). Współcześnie konieczne jest „wykształcenie i doskonalenie nauczycieli o nowych, innych niż dotychczas kompetencjach: w sensie treści — bardziej łącznych niż wysokospecjalistycznych, bardziej otwartych

niż zamkniętych, bardziej twórczych niż odtwórczych, a w sensie charakteru roli zawodowej — odchodzących od funkcji przekaziciela i egzekutora do roli przewodnika i tłumacza” (Kwieciński, 2000, s. 17).

Różnorodne kompetencje, które decydują o profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela, ciągle się zmieniają i wymagają modyfikowania. Dzieje się tak ze względu na swoistość pracy nauczyciela — jej niestandardowość oraz komunikacyjny charakter.

## Bibliografia

- Adamek, I. (1995). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Arends, R. I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Budniak, A. (2009). *Edukacja społeczno-przyrodnicza dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Dylematy i kierunki rozwoju zdolności uczniów w przestrzeni współczesnych zmian cywilizacyjnych*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1, nr 2, s. 8–20.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1995). *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*. Szczecin: Wyd. Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Denek, K. (1998). *O nowy kształt edukacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Denek, K. (2005). *Ku dobrej edukacji*. Toruń: Wyd. Edukacyjne „Akapit”.
- Dudzikowa, M. (1994). *Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych*. W: H. Kwiatkowska (red.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Warszawa: Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, s. 199–212.
- Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wyd. UAM w Poznaniu.
- Dylak, S. (2004). *Nauczyciel — kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. III. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, s. 553–566.
- Grochowalska, M. (2013). *Formalizm praktyki pedagogicznej w kontekście pytań o zmiany w edukacji przedszkolnej*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1, nr 1, s. 37–48.
- Grochowalska, M. (2014). *Dylematy nowicjusza. Konteksty stawiania się nauczycielem edukacji przedszkolnej*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 1 (31), s. 27–40.
- Konarzewski, K. (1993). *Nauczyciel*. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 148–149.
- Kuźma, J. (2005). *Pedagogika i edukacja a rola szkoły i nauczycieli w procesie rozwoju dzieci*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Edukacja — szkoła — nauczyciele*. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 99–104.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy — ślady — próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Edytor.
- Łobocki, M. (1999). *Trzy wymiary nauczyciela akademickiego w kształceniu pedagogicznym*. W: K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów u progu reformy systemu edukacji*. Kraków–Łowicz: „Impuls”, s. 35–47.
- Michalak, R. (2004). *Kompetencje nauczyciela wspomagającego rozwój małego ucznia*. W: H. Sowińska, R. Michalak (red.), *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 205–222.
- Muchacka, B. (2013). *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1, nr 1, s. 7–13.
- Okoń, W. (1996a). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.

- Okoń, W. (1996b). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”.
- Palka, S. (2003). *Nauczyciel jako badacz pedagogiczny*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. 1. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 55–59.
- Paško, I., Kucharska-Żądło, M. (2008). *Doskonalenie nauczycieli. Mity i rzeczywistość*. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 289–296.
- Pólturzycki, J. (1977). *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
- Puślecki, W. (1998). *Modernizacja kompetencji profesjonalnych nauczycieli edukacji początkowej*. W: I. Adamek (red.), *Idee i strategii edukacji nauczycieli klas I–III i przedszkoli*. Kraków: Wyd. Naukowe WSP, s. 111–123.
- Strykowski, W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata” 27/28, s. 15–28.
- Szempruch, J. (2003). *Poziom kompetencji nauczycielskich w samoocenie studentów pedagogiki*. W: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*. T. 1. Kraków: Wyd. Naukowe AP, s. 484–492.
- Szokolak, A. (2014). *Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Wyd. Attyka.

