**Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu**
Instytut Pedagogiczny

# *Kompetencje zawodowe nauczyciela*
## *w teorii i praktyce*

pod redakcją
Zdzisławy Zacłony

Nowy Sącz 2013

**Komitet Redakcyjny**
doc. dr Marek Reichel – przewodniczący;
prof. dr hab. inż. Jarosław Frączek; prof. dr hab. Leszek Rudnicki;
dr hab. n. med. Ryszard Gajdosz, prof. nadzw.; dr hab. Zdzisława Zacłona, prof. nadzw.;
dr hab. Magdalena Sitarz, prof. nadzw.; dr hab. Wanda Pilch, prof. nadzw.;
mgr Agata Witrylak-Leszyńska

**Redaktor Naczelny**
doc. dr Marek Reichel

**Sekretarz Redakcji**
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

**Redakcja Techniczna**
mgr inż. Katarzyna Górowska

**Redaktor Wydania**
dr hab., prof. nadzw. Zdzisława Zacłona

**Recenzenci**
doc. RNDr. Renáta Bernátová, dr Anna Malec; PhD.; Mgr. Vladimír Fedorko, PhD.

Wydano za zgodą JM Rektora PWSZ w Nowym Sączu
prof. dra hab. inż. Zbigniewa Ślipka

Autorzy ponoszą odpowiedzialność za poprawność językową tekstu
© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz, 2013

ISBN 978-83-63196-51-6

**Adres Redakcji**
33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

**Wydawca**
Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
33-300 Nowy Sącz, ul. Staszica 1
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

**Druk**
„EXPOL" P. Rybiński, J. Dąbek Spółka Jawna
87-800 Włocławek, ul. Brzeska 4
tel. 54 232 37 23, 232 48 73, e-mail: sekretariat@expol.home.pl

## SPIS TREŚCI

**Wstęp** ..... 5

**I. Profesjonalne umiejętności i dyspozycje nauczyciela współczesnej szkoły** ..... 7

**Renáta BERNÁTOVÁ, Hedviga KOCHOVÁ**
Digitálne kompetencie učiteliek materských škôl ..... 8

**Anna MALEC**
O przestrzeniach profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela ..... 14

**Zdzisława ZACŁONA**
Twórcza postawa zawodowa nauczyciela a kompetencje kreatywne ..... 22

**Mária TAKÁČOVÁ**
Kompetencie učiteľa ..... 27

**Joanna GLIK**
Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych . 30

**II. Wybrane problemy zawodu nauczycielskiego w świetle kompetencji** ..... 45

**Wioleta LECHOWICZ**
Kompetencje nauczyciela w wybranych krajach Unii Europejskiej ..... 46

**Agnieszka KISIŃSKA**
Komponenty osobowości nauczyciela i ich znaczenie w wychowaniu dziecka w młodszym wieku szkolnym ..... 50

**Kinga LECHOWICZ**
Doskonalenie zawodowe nauczycieli a rozwój kompetencji nauczycielskich ..... 56

**Dagmara KOŽÁROVÁ, Milica SABOLOVÁ**
Sebareflexia učiteľa ako prostriedok zlepšenia jeho pedagogickej činnosti ..... 64

**Sabina GREGA**
Syndrom wypalenia zawodowego jako kryzys kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej ..... 68

**III. Obszary kompetencji zawodowych nauczyciela** ..... 75

**Gabriela LAKOTA-RAWSKA**
Kompetencje komunikacyjne nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej ..... 76

**Karolina WIKTOR, Ewelina OWSIANKA**
Kompetencje komunikacyjne nauczyciela edukacji przedszkolnej ..... 80

**Ivana KUBINSKÁ, Dominika POLICIANOVÁ**
Využitie komunikačnej kompetencie učiteľa v edukácii žiaka s aspergerovým syndrómom ..... 85

**Anna SZCZYGIEŁ**
Kompetencje emocjonalne nauczyciela ..... 90

**Anna TOKARSKA**
Kompetencje diagnostyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej ..... 95

**Ivana SIMANOVÁ, Soňa LAZORÍKOVÁ**
Hrová kompetencia učiteľa v predškolskej edukácií ..... 101

**Renata RAMS, Ewelina HEJMEJ, Beata FILIPEK**
Kompetencje nauczyciela rozwijane poprzez aktywność teatralną ..... 104

**Daniela MAKOVÁ, Silvia GOMULECOVÁ**
Kompetencie animátora ..... 109

**Joanna JACHIMOWICZ**
Refleksja na temat kształtowania kompetencji studentów – przyszłych nauczycieli .. 112

## Wstęp

Podejmując dyskusję nad przygotowaniem nauczyciela do pracy pedagogicznej nie można pominąć zagadnienia kompetencji zawodowych, bo nauczyciel to profesjonalista, którego cechuje przygotowanie merytoryczne, psychologiczne, pedagogiczne i metodyczne.

Szeroki wachlarz pełnionych zadań i obowiązków sprawia, że zawód ten wymaga również specyficznych predyspozycji osobowościowych. Wiedza, umiejętności, dyspozycje i postawy są niezbędne, aby skutecznie realizować wielostronną aktywność poznawczą i praktyczną uczniów oraz celowo podejmować oddziaływania wychowawcze.

Stawanie się dobrym nauczycielem jest długotrwałe i wielokierunkowe, oparte na autorefleksji i doświadczeniach z praktyki edukacyjnej. Refleksyjny praktyk w oparciu o informacje zwrotne i krytyczno-analityczne spojrzenie na samego siebie doskonali kompetencje, rozwija swoją osobowość zawodową, a przez to świadomie podnosi jakość procesów kształcenia i wychowania.

Kompetencje zawodowe nauczyciela to bogata problematyka, którą można przedstawiać w ujęciu teoretycznym albo w kontekście praktyki pedagogicznej. W tej publikacji Autorzy dotykają różnych aspektów kompetencji nauczycielskich, a tematykę rozwijają w ogólnych bądź szczegółowych zakresach, odwołując się do teorii naukowych lub popierając swoje wywody wynikami wycinkowych badań pedagogicznych.

Zebrane artykuły zostały pogrupowane w trzy rozdziały. Pierwszy zawiera omówienie wybranych profesjonalnych umiejętności i dyspozycji nauczyciela współczesnej szkoły. Autorki piszą o kompetencjach w zakresie posługiwania się multimediami, prezentują wyniki badań dotyczące opinii rodziców na temat pożądanych kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. W tej części poruszane jest też zagadnienie twórczej postawy nauczyciela i kreatywnych cech jego osobowości. Kompetencje przedstawione są też jako specyficzny profil i ważny element rozwoju osobowego, określony standardami i wymaganiami współczesnej edukacji.

Treści rozdziału drugiego obejmują wybrane problemy zawodu nauczycielskiego prezentowane w świetle kompetencji. W tematykę tę wprowadza artykuł o kompetencjach nauczycieli w różnych krajach Unii Europejskiej. Autorki próbują też odpowiedzieć na pytania: jakie cechy osobowości nauczyciela w literaturze specjalistycznej i w opinii dzieci są ważne i związane bezpośrednio z zawodem, a także: jak doskonalenie zawodowe w codziennej pracy i formalne ukierunkowanie na nabywanie nowych kwalifikacji wiąże się z kompetencjami nauczycielskimi. Podkreślenie wagi autorefleksji, jako podstawy ulepszania działań pedagogicznych nauczyciela jest w pełni uzasadnione. Lektura tekstu o wypaleniu zawodowym nauczyciela jest warta polecenia, bo nie często pisze się o tym problemie, a jeszcze rzadziej proponuje się działania profilaktyczne.

Obszary kompetencji zawodowych nauczyciela to tytuł rozdziału trzeciego. Autorki dotykają rozmaitych wymiarów kompetencji, między innymi piszą o kompetencjach komunikacyjnych w edukacji małego dziecka, a także o umiejętnościach nawiązywania kontaktów z dzieckiem z syndromem Aspargera. Dalsze artykuły dotyczą kolejno kompetencji emocjonalnych i diagnostycznych. Na końcu zamieszczone są teksty o nauczycielskich umiejętnościach organizowania czynności i działań zabawowych oraz rozwijanych poprzez aktywność teatralną i rolę animatora. Całość rozważań podsumowuje refleksja na tematu wieloaspektowego procesu kształtowania kompetencji przyszłych nauczycieli.

Na końcu warto dodać, że ta publikacja ma wartość szczególną, bo Autorami artykułów są pracownicy naukowi i dydaktyczni oraz studentki, członkinie pedagogicznych kół naukowych trzech uczelni: Uniwersytetu Preszowskiego w Preszowie, Uniwersytetu Opolskiego i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Zaangażowanie studentek w ruch naukowy, akces wzięcia udziału w namiastce dyskursu naukowego, jaką jest to opracowanie, na ważny i stale aktualny temat kompetencji nauczyciela, świadczy o ich dojrzałości, świadomym i poważnym przygotowywaniu się do pełnienia roli zawodowej. Studentki Pedagogiki rozwijają w ten sposób swoje zamiłowania osobiste i profesjonalne związane z zawodowymi umiejętnościami, poszerzają wiedzę pedagogiczną, kształtują predyspozycje badawcze i wzbogacają postawy o wymiar kreatywności.

*dr hab., prof. nadzw. Zdzisława Zacłona*

# I.
# Profesjonalne umiejętności i dyspozycje nauczyciela współczesnej szkoły

**Renáta BERNÁTOVÁ, Hedviga KOCHOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# DIGITÁLNE KOMPETENCIE UČITELIEK MATERSKÝCH ŠKÔL

## 1. DIGITÁLNA KOMPETENCIA

Európsky kvalifikačný rámec, ktorý prijala Európska komisia je spoločný európsky referenčný systém, ktorý spája národné kvalifikačné systémy rôznych krajín Európy. V tomto dokumente je kompetencia definovaná ako *„preukázaná spôsobilosť použiť vedomosti, zručnosti a osobné, sociálne a/alebo metodologické schopnosti v pracovných alebo študijných situáciách a v odbornom a osobnom rozvoji. V kontexte európskeho kvalifikačného rámca je kompetencia opísaná vo vzťahu k zodpovednosti a samostatnosti* (2009, s. 11). Zároveň sa vo vyššie spomenutom dokumente vymedzuje osem základných kľúčových kompetencií pre človeka: 1. komunikácia v materinskom jazyku, 2. komunikácia v cudzích jazykoch, 3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky, 4. **digitálna kompetencia**, 5. naučiť sa učiť, 6. spoločenské a občianske kompetencie, 7. iniciatívnosť a podnikavosť, 8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie.

Pedagogický slovník vymedzuje kompetencie učiteľa ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami, čiastočne výsledok vzdelania učiteľa (Průcha, Walterová, Mareš 2001).

O kompetenciách učiteľa a spôsoboch ich získavania počas štúdia na učiteľských fakultách píše vo svojom príspevku Z. Zaclona (2007).

Štátny vzdelávací program ISCED 0 určuje už v predprimárnom vzdelávaní rozvoj informačných (digitálnych) kompetencií. Rozvoj digitálnych kompetencií detí, podľa nášho názoru, priamo závisí aj od miery rozvoja digitálnych kompetencií učiteľa. Digitálne kompetencie chápe A. Cartelli (2010) ako integráciu technickej, kognitívnej a etickej dimenzie. Ide o kombináciu, ktorá vedie k nadobudnutiu spolupracujúcich vedomostí. Podrobnejšie ide o schopnosť skúmať a flexibilne čeliť nových situáciám v oblasti technológií (technická dimenzia), o výber, hodnotenie a interpretovanie informácií (kognitívna dimenzia) a o konštruktívnu interakciu v komunikácii (etická dimenzie). Tieto dimenzie je potrebné, podľa nášho názoru, ďalej špecifikovať pre jednotlivé edukačné oblasti, tak ako ich napr. pre hudobnú výchovu vo svojom príspevku prezentujú A. Derevjaniková, M. Dzurilla, D. Šimčík (2013). M. Kožuchová a M. Višňovská (2013) na základe dokumentu *Technology and Young Children: Ages 3 through 8* (NAEYC, 1996) spomedzi viacerých vymedzili sedem základných kompetencií potrebných pre aplikovanie digitálnych technológií do prostredia materských škôl: 1. Schopnosť hodnotenia a výberu vývinovo primeraného softvéru. 2. Schopnosť kritického skúmania vplyvu techniky na deti. 3. Schopnosť diagnostikovania detí počas používania softvéru. 4. Schopnosť zakomponovania IKT do denných aktivít detí. 5. Schopnosť vhodne kombinovať aktivity s počítačom (IKT) s aktivitami bez počítača (IKT). 6. Schopnosť využívania edukačných stratégií s počítačom (IKT), ktoré napomáhajú kooperatívnym a kolaboratívnym interakciám detí. 7. Schopnosť poskytovania informácií rodičom o tom, ktorý softvér je pre deti vhodný.

J. Pekárová (2009) vo svojej práci konštatuje, že prítomnosť digitálnych technológií v materských školách sa stretáva s nedôverou, ktorá podľa jej názoru pramení z rôznych skutočnosti:

- úroveň digitálnej gramotnosti je u predškolských pedagógov rôznorodá – pohybuje sa od veľmi nízkej schopnosti pracovať s digitálnymi technológiami až po kvalifikovanú prácu s technológiami a chuťou učiť sa nové veci,

- otázky vplyvu digitálnych technológií na fyzické a mentálne zdravie dieťaťa nie sú v našej literatúre dostatočne preskúmané,
- na Slovensku nájdeme málo príkladov dobrej praxe týkajúcej sa hry a učenia sa v materských školách s digitálnymi technológiami.

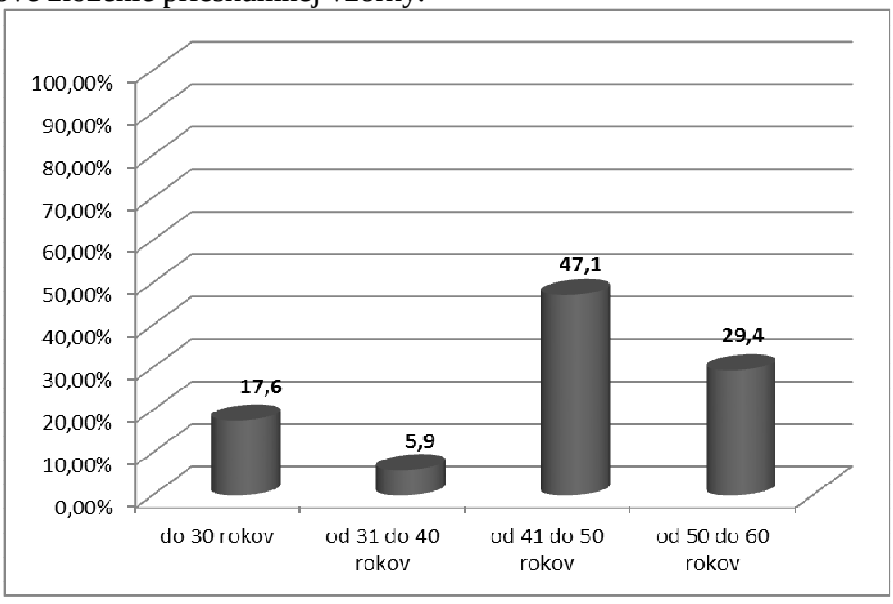
Na prvú skutočnosť reflektoval v roku 2009 národný projekt ESF *Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť celoživotného vzdelávania.* Jeden zo štyroch prúdov spomínaného národného projektu si ako svoj cieľ zvolil práve rozvoj digitálnej gramotnosti a bol vytvorený program kontinuálneho vzdelávania ***Digitálne technológie v materskej škole*** (úroveň začiatočník). Celé vzdelávanie je rozdelené do 12 študijných blokov. Rozsah tohto vzdelávacieho programu je zadaním projektu určený na 48 hodín vzdelávania, z toho 40 hodín vzdelávania prezenčného a 8 hodín dištančného. Vzdelávanie prebieha v troch líniách: *1. Spoznávam digitálne technológie, 2. Učím sa v digitálnom svete, 3. Pracujem s deťmi.* Jednotlivé línie sú obsiahnuté výučbovými blokmi: *1. Práca s obrázkom. Práca s textom, 2. Práca s internetom. Digitálny fotoaparát., 3. Multimédia. Digitálne hračky, 4. Prezentácie. Softvérové prostredie pre deti, 5. Didaktika práce s digitálnymi technológiami. Spoločne na internete, 6. Integrácia digitálnych technológií. Zdravo a bezpečne s digitálnymi technológiami (*http://www.mpc-edu.sk/library/files/ 2010_AVP/2010026.pdf).

## 2. DOTAZNÍKOVÝ PRIESKUM

### 2.1 Cieľ prieskumu, prieskumná metóda a vzorka

Cieľom dotazníkového prieskumu bolo zistiť názory učiteliek materských škôl, ktoré sú absolventkami kontinuálneho vzdelávania, na využívanie získaných digitálnych kompetencií v ich pedagogickej praxi. Ako výskumnú metódu sme zvolili dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý obsahoval 5 položiek. Štyri položky boli zatvorené a jedna otvorená. Dotazník sme elektronicky rozposlali šesťdesiatim učiteľkám materských škôl, ktoré absolvovali vzdelávanie zamerané na rozvoj digitálnych kompetencií v posledných troch rokoch. Návratnosť dotazníka bola 28,3%. Štatisticky sme spracovali údaje zo 17 dotazníkov. Vekové zloženie prieskumnej vzorky zobrazuje graf 1. 11 respondentiek učí v mestskej a 6 vo vidieckej materskej škole.

Graf 1. Vekové zloženie prieskumnej vzorky.

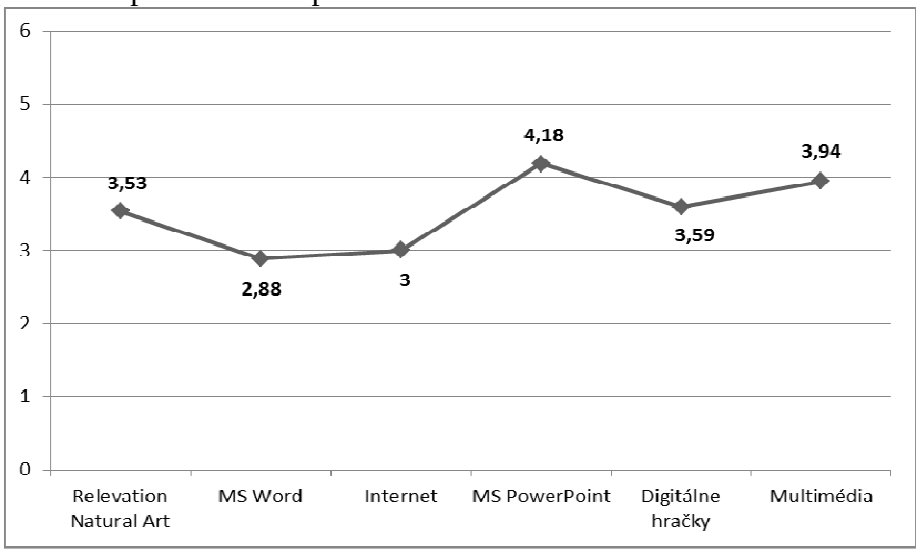


## 2.2 Štatistické vyhodnotenie položiek dotazníka

Na položku 1 dotazníka: Vzdelávanie obsahovalo bloky, ktorého obsah by mal byť využiteľný v pedagogickej praxi. Určte poradie súčasného reálneho využívania obsahu jednotlivých blokov vo Vašej pedagogickej praxi (1 – najviac využívam, 6 – najmenej využívam):

Revelation Natural Art …
MS WORD …
Internet …
MS PowerPoint …
Digitálne hračky …
Multimédia …

Graf 2. Odpovede respondentov na položku 1 dotazníka.

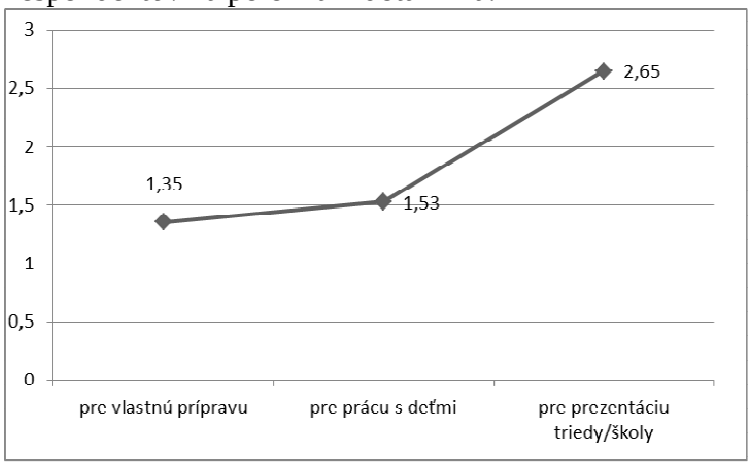



Učiteľky materskej školy vo svojej praxi najviac využívajú MS Word a najmenej MS PowerPoint (pozri graf 2), čo priamo súvisí aj s v odpoveďami na druhú položku,

Na položku 2 dotazníka: Získané kompetencie využívam (určte poradie, 1 – najviac, 3 – najmenej):

a/ pre vlastnú prípravu na edukačný proces
b/ pre prácu s deťmi
c/ pre prezentáciu školy/triedy

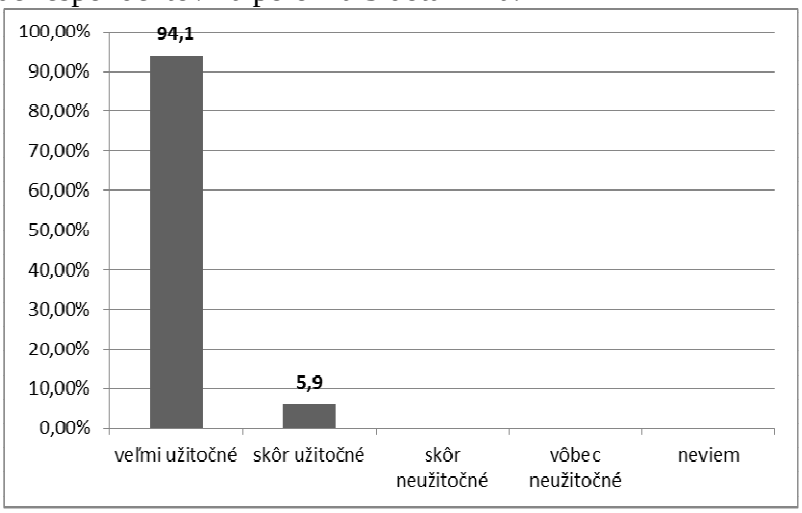
Graf 3. Odpovede respondentov na položku 2 dotazníka.



Respondentky najviac využívajú digitálne kompetencie pre vlastnú prípravu na edukačný proces. Najmenej využívajú digitálne kompetencie pre prezentáciu materskej školy alebo triedy (pozri graf 3). Vo odpovediach učiteliek na poslednú položku dotazníka sa však objavilo aj vyjadrenie, ktoré nepotvrdzuje predošlé zistenie *„... pracujem na vianočnej besiedke, ktorú sme vymysleli pre rodičov.. Keďže toho školského roku máme veľa malých detičiek, naučili sme ich básničku, pesničku a potom pustíme rodičom kratučký videoklip o ich deťoch v MŠ, ako beží život v našej škôlke, aj ako vedia pracovať s digitálnymi technológiami*“. Z toho môžeme konštatovať, že aj týmto smerom bude využívania digitálnych kompetencií učiteliek postupovať.

Na položku 3 dotazníka: Absolvované vzdelávanie bolo pre Vašu prácu v materskej škole:
a/ veľmi užitočné
b/ skôr užitočné
c/ skôr neužitočné
d/ vôbec neužitočné
e/ neviem
sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 4):

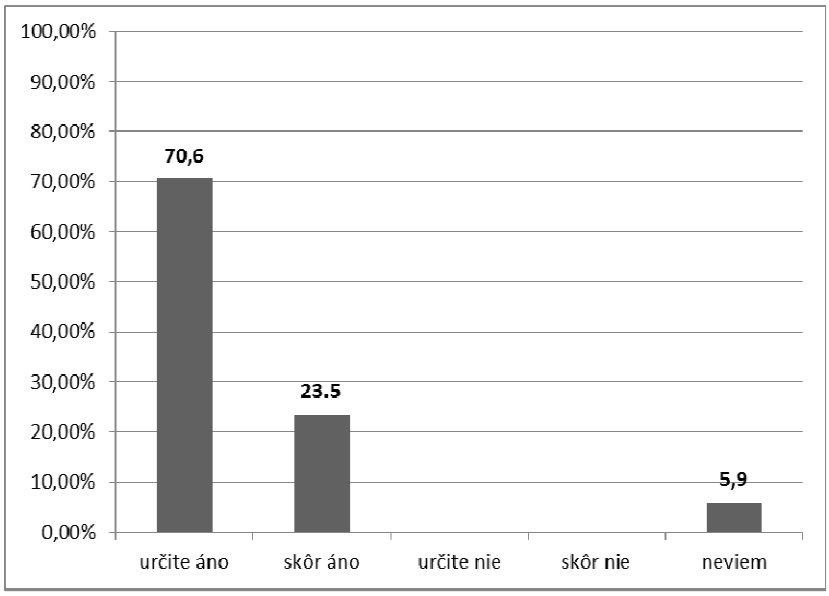
Graf 4. Odpovede respondentov na položku 3 dotazníka.




94,1 % respondentiek považuje absolvované kontinuálne vzdelávanie za veľmi užitočné pre svoju pedagogickú prax a 5,9 % respondentiek ho považuje za skôr užitočné (pozri graf 4). Ako lektorky vzdelávacieho programu môžeme aj z vlastnej skúsenosti potvrdiť, že mnohé učiteľky sa s využívaním digitálnych technológií pred vzdelávaním stretli veľmi málo. Niektoré prichádzali na vzdelávanie bez doterajšej skúsenosti.

Na položku 4 dotazníka: Zúčastnili by ste sa ďalšieho vzdelávania zameraného na rozvoj digitálnych kompetencií?
a/ určite áno
b/ skôr áno
c/ určite nie
d/ skôr nie
e/ neviem
sme dostali túto štatistiku odpovedí (pozri graf 5):

Graf 5. Odpovede respondentov na položku 4 dotazníka.




70,6 % respondentiek uviedlo, že by sa určite zúčastnilo ďalšieho vzdelávania na rozvoj digitálnych kompetencií, 23,5 % uviedlo, že by sa skôr áno zúčastnili vzdelávania a 5,9 % respondentiek uviedlo možnosť neviem (pozri graf 5).

## ZÁVER

V poslednej otvorenej položke dotazníka sme chceli zistiť, akú zmenu priniesli získané digitálne kompetencie do edukačného procesu, ktorý realizujú naše respondentky. V závere nášho príspevku prezentujeme niektoré odpovede respondentiek, ktoré vypovedajú o dôležitosti digitálnych kompetencií učiteliek materských škôl a ich využívaní v edukácii detí predškolského veku:

- viac tvorivosti, nápaditosti a sústredenosti u detí, väčší záujem o kreslenie u detí,
- digitálne kompetencie mi pomáhajú obohatiť a spestriť výchovno-vzdelávací proces, ale aj celkovo môj osobný život – MS Word využívam pri tvorbe plánov, pri písaní hodnotiacich správ, zápisníc, internet využívam na hľadanie námetov pre prácu s deťmi ...,
- výchovno-vzdelávací proces je pre deti zaujímavejší a pestrejší,
- po absolvovaní vzdelávania sa mi otvorilo mnoho možností ako prácu s deťmi skvalitniť, a to hlavne realizáciou rôznych edukačných aktivít s využitím digitálnych technológií,
- získané digitálne kompetencie mi dopomohli hlavne k tomu, aby som učila moderne a inovatívne, čo ma nesmierne teší a napĺňa,
- získané digitálne kompetencie mi pomáhajú pri vytváraní pomôcok, najviac využívam digitálnu hračku Bee-Bot,
- deti milujú včielku Bee-Bot a nedávno sme dostali do triedy aj digitálny fotoaparát, digitálny mikroskop, mikrofón a pre materskú školu aj digitálnu kameru a interaktívnu tabuľu,
- viac využívam digitálne hračky, ale aj prácu s počítačom,
- edukačný proces je vďaka získaným digitálnym kompetenciám obsažnejší, pestrejší a zážitkovejší pre deti predškolského veku.

**Abstrakt:** Celoživotné vzdelávanie je pre prácu učiteľa nevyhnutným predpokladom, ale aj požiadavkou. V príspevku sa venujeme pojmu digitálna kompetencia a prezentujem výsledky

dotazníkového prieskumu u učiteliek materských škôl, ktoré sa zúčastnili programu kontinuálneho vzdelávania zameraného na rozvoj digitálnych kompetencií. Cieľom prieskumu bolo zistiť efektívnosť vzdelávania vo vzťahu k aplikovaniu získaných vedomostí a zručností v pedagogickej praxi.
**Kľúčové slová:** kompetencje, digitálna kompetencja, učiteľky, materská škola, prieskum

**Abstract:** Lifelong education is not only necessary assumption for a teacher, but also a requirement. In the paper we deal with the concept of digital competence and we present the results of questionnaire survey for teachers of nursery school, who participated at the program of continuous education aimed at the development of digital competence. The aim of the survey was to find the effectiveness of the education in the relation to application of the knowledge and skills into the pedagogical practise.
**Key words:** competence, digital competence, teachers, nursery school, survey

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Cartelli A., *Frameworks for Digital Competence Assessment: Proposals, Instruments, and Evaluation*, [in:] *Proceedings of the Informing Science* + Information Technology Education International Conference, Cohen E., Boyd E. et al. (Eds.), s. 562-574, 2010. Dostupné na internete: http://proceedings.informingscience.org/InSITE2010/InSITE10p561-574Cartelli861.pdf

Derevjaniková A., Dzurilla M., Šimčík D., *Digitálne kompetencie učiteľa hudobnej výchovy ako dispozícia pre implementáciu IKT do hudobnej edukácie*, [in:] *Súčasné trendy elektronického vzdelávania*, Beisetzer P., Burgerová J, Suslo T. (eds.), FHPV, s. 75-80, Prešov 2013.

*Európsky kvalifikačný rámec*. 2008. Luxemburg: Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev. Dostupné na internete: http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_sk.pdf

Kalaš I., Škodačková A., *Digitálna gramotnosť učiteľov materských škôl*, [in:] *Predprimárne vzdelávanie v súčasnosti*, PU v Prešove, Pedagogická fakulta, OMEP, s. 40-57, Prešov 2012.

*Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie - európsky referenčný rámec*. 2007. Dostupné na internete: http://eur-lex.europa.eu/

Kožuchová M., Višňovská M., *Kompetencie učiteľa materskej školy pre prácu s počítačom*, [in:] *Súčasné trendy elektronického vzdelávania*, Beisetzer P., Burgerová J, Suslo T. (eds.), FHPV, s. 115-119, Prešov 2013.

Pekárová J., *Digitálne technológie v materskej škole: vybrané otázky*, FMPH UNIBA v Bratislave Bratislava 2009. Rigorózna práca. Dostupné na internete: http://edi.fmph.uniba.sk/~pekarova/rigorozna_praca_finalna.pdf

*Program kontinuálneho vzdelávania - Digitálne technológie v materskej škole (úroveň začiatočník).* [citované 30.11.2013]. Dostupné na: http://www.mpc-edu.sk/library/files/2010_AVP/2010026.pdf

Zacłona Z., *Training of pedagogy competence of future teachers through the practical activity*, [in:] *Inovacije u nastavi*, Učiteľská fakulta Univerzity v Belehrade, Vol. 20. s. 121 – 126, Belehrad 2007.

**Anna MALEC**
Uniwersytet Opolski

# O PRZESTRZENIACH PROFESJONALNYCH KOMPETENCJI WSPÓŁCZESNEGO NAUCZYCIELA

W epistemologii pedagogiki wiele miejsca poświęca się roli nauczyciela, a szczególnie jego kompetencjom, które nabierają szczególnego znaczenia z uwagi na wyjątkową specyfikę tego zawodu. Trzeba podkreślić, iż nauczyciel współczesnej szkoły musi być specjalistą o gruntownej interdyscyplinarnej wiedzy oraz dysponujący kulturą w naukowej narracji otaczającej nas rzeczywistości. Współczesny nauczyciel dysponujący takim zasobem wiedzy musi również opanować przyjazne i skuteczne metody jej przekazywania przy zastosowaniu najnowszych środków technicznych ułatwiających procesy edukacji i kształcenia.

Wacław Strykowski, Justyna Strykowska, Józef Pielachowski, w książce „Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej", proponują wyróżnić następujące obszary kompetencji ważnych dla zawodu. Jak podkreślają, lista ta ma oczywiście charakter otwarty. Jedną z podstawowych kompetencji, którą nauczyciel zdobywa w trakcie studiów danego przedmiotu, a także poprzez ustawiczne samokształcenie są kompetencje merytoryczne. Nauczyciel kompetentny merytorycznie to ten nauczyciel, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu.

Przygotowanie merytoryczne dla nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej nabiera szczelnego znaczenia ze względu na realizowaną w klasach I-III formę organizacyjną, którą jest kształcenie zintegrowane. Integracja w procesie kształcenia to innymi słowy zespolenie, scalenie, tworzenie całości z części. Istotą nauczania integrowanego jest ukazanie dzieciom scalonego obrazu świata. Porządkowanie zaś wiedzy w ujęciu zintegrowanym następuje poprzez określenie zagadnień przewidzianych do poznania przez dzieci, a następnie dobieranie z różnych dyscyplin naukowych odpowiednich faktów, pozwalających na wielostronną analizę tych zagadnień[1].

Równie ważna w tej sytuacji staje się wiedza i umiejętności tworzące kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, ze względu na ich wielowątkowość trudno nawet jednoznacznie określić ich obszar. Dowodem na to jest fakt, iż przez autorów są one różnie definiowane[2]. Nie jesteśmy w stanie właściwie zaplanować i zorganizować procesu kształcenia i wychowania, sprawdzać i oceniać osiągnięcia szkolne uczniów, jeżeli nie posiadamy odpowiedniej wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej. Organizacja tych procesów oparta jest zawsze na określonych założeniach teoretycznych i profesjonalna działalność edukacyjna nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych nie jest możliwa.

Nauczyciel mający dobre przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne spełnia podstawowe warunki, aby zająć się prawidłową realizacją edukacji emocjonalnej. Edukacja emocjonalna to taka, która dostarcza wiedzy o emocjach, kształtuje zdolności i umiejętności emocjonalne oraz poznawcze, będące podstawą dla rozwoju kompetencji intrapersonalnych i interpersonalnych. Dzięki kompetencjom intrapersonalnym dzieci mogą zrozumieć swoje odczucia i to jak wpływają one na ich myślenie i zachowanie. Obejmują one: rozpoznanie, nazywanie i wyrażanie emocji (elementarne zachowania asertywne), kontrolę emocji, wykorzystanie emocji w myśleniu i działaniu (rozwiązywaniu problemów zwłaszcza

[1] K. Duraj-Nowakowa, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1998, s. 34.
[2] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003, s. 26.

o charakterze twórczym, podejmowaniu decyzji). Kompetencje interpersonalne to wiedza i umiejętności z zakresu rozpoznawania emocji innych osób, uwzględniania tych emocji w działaniu jako forma empatii, rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, nawiązywania i podtrzymywania relacji społecznych (również umiejętności komunikowania się)[3].

Badania potwierdzają, iż kompetencje emocjonalne nie tylko korzystnie wpływają na radzenie sobie z problemami emocjonalnymi i trudnościami interpersonalnymi, ale także mają znaczenie w procesach uczenia się i osiągnięciach w nauce[4].

Powodzenie edukacji emocjonalnej, tak jak wszystkich innych oddziaływań wychowawczych szkoły, determinują refleksyjni i kompetentni nauczyciele dobrze przygotowani do wykonywania zawodu.

Kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, stąd też potrzeba odpowiednich kompetencji nauczyciela związanych z sprawdzaniem i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem szkoły.

Na temat funkcji kontroli jej newralgicznych aspektów a także zasad i metod rzetelnego sprawdzania wyników nauczania powstała bogata literatura. B. Niemierko sprecyzował standardy umiejętności nauczycieli dotyczące oceniania, które dotyczą głównie diagnozy edukacyjnej, a polegają na tym, że kompetentny nauczyciel potrafi dobrać, wytwarzać, stosować, narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej, która ma być podjęta, właściwie interpretować ,uzyskane wyniki, wykorzystywać wyniki ewaluacji osiągnięć uczniów, zbudować trafne, oparte na pomiarze, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych, przedstawić wyniki ewaluacji uczniom rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom, rozpoznawać nieetyczne, nierealne i niewłaściwe metody badania osiągnięć szkolnych uczniów[5].

Każdy uczeń, szukając potwierdzenia dobrze czy źle wykonanego zadania, oczkuje ocenienia swojej działalności. W takiej sytuacji nauczyciele przedstawiają uczniom swoją opinię odnośnie jego postępu w nauce, nagradzają poprawność lub poprawiają błędy popełnione przez ucznia. Istotnym jest, aby uczeń miał pełną świadomość za co jest oceniany i w jaki sposób jest oceniany. Musi dokładnie wiedzieć, czego się od niego oczekuje, znać dokładnie wymagania oraz kryteria oceny.

Rozwój pomiaru sprawdzającego i rosnące oczekiwania pedagogów i władz oświatowych, co do jakości oceniania szkolnego prowadzą do zwiększenia wymagań w tej dziedzinie wobec nauczycieli szkół różnego szczebla.

Jeżeli działalność dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela ma być działalnością celową i dobrze zorganizowaną musi być wcześniej zaplanowana i zaprojektowana. Zatem opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych to istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela[6]. Planowanie pracy dydaktycznej polega na uświadomionym i przemyślanym przebiegu procesu dydaktycznego zgodnie z przygotowanym zarysem czynności, projektem założonych czynności. Planowanie jest więc opisem zamierzonych działań, obejmujących wyszczególnienie zadań, jakie mają być wykonane w ustalonych terminach, osób odpowiedzialnych za ich wykonanie, metod i środków koniecznych do ich realizacji oraz sposobów kontroli i oceny rezultatów działań.

Ważną funkcją planowania jest stałe doskonalenie treści, metod, środków i form organizacji kształcenia w celu uzyskania lepszych efektów pracy. Planowanie pracy

---

[3] I. Przybylska, *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka*, pod red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo WSP TWP, Warszawa 2011, s. 66.

[4] I. Przybylska, *Inteligencja emocjonalna uczniów a ich osiągnięcia w nauce*, „Anales", Vol. XVIII, Lublin 2005, s.76.

[5] B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 72.

[6] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003, s. 26.

dydaktycznej zdaniem J. Półturzyckigo jest skuteczniejsze w sytuacji – gdy uwzględnia ogólne prakseologiczne prawidłowości planu. Według tego wskazania plan powinien zawierać wyraźnie określone cele i zdania oraz być konkretny i operatywny, czyli zrozumiały i możliwy do wykonania przez wszystkich realizatorów. Istotną cechą każdego planu jest jego wewnętrzna zgodność wyrażająca się tym, że poszczególne zadania, środki realizacji i terminy nie kolidują ze sobą, lecz są z sobą zgodne[7].

Planowanie jest warunkiem koniecznym skuteczności procesu nauczania, gdyż chroni nauczyciela od chaotyczności i przypadkowości w całokształcie jego działania, nadaje temu działaniu jednolity i uporządkowany charakter, a ponadto pozwala mu ocenić, czy i w jakim stopniu realizuje on wyznaczone cele nauczania i wychowania. Nauczyciel jako kierujący procesem nauczania – uczenia się ma obowiązek nie tylko planowana pracy, ale również wdrażania uczniów do planowania własnej pracy, analizy i oceny jej realizacji[8].

Przybliżając tylko niektóre z kompetencji, jakimi powinien legitymować się współczesny nauczyciel i które mają bezpośredni wpływ na osiągnięcia i proces wszechstronnego rozwoju osobowości młodego człowieka nie sposób nie wspomnieć o wychowaniu do mass mediów. Z telewizji uczyć się możemy w sposób niezamierzony, mimowolny, ale pełnić może ona również funkcje dydaktyczne. Są to: zbliżenie do ucznia niedostępnej w procesie uczenia się rzeczywistości, budzenie zainteresowań dla przedmiotu poznania, rozwijanie spostrzegawczości, aktywności, wyobraźni i myślenia, dostarczanie wzorów zachowania się, działania i myślenia, oddziaływanie emocjonalne, rozwijanie poczucia estetycznego[9].

Tabela 1. Deklaracje badanych rodziców na temat najbardziej pożądanych kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

| Lp | Kategorie odpowiedzi | Wskazania respondentów n= 68 | |
|---|---|---|---|
| | | Liczba | % |
| 1. | kompetencje merytoryczne | 54 | 79,41 |
| 2. | kompetencje komunikacyjne | 34 | 50,00 |
| 3. | kompetencje psychologiczno - pedagogiczne | 31 | 45,59 |
| 4. | kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska | 27 | 39,71 |
| 5. | kompetencje dydaktyczno - metodyczne | 21 | 30,88 |
| 6. | kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły | 17 | 25,00 |
| 7. | kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym | 7 | 10,29 |
| 8. | kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania | 6 | 8,82 |
| 9. | kompetencje medialne i techniczne | 4 | 5,88 |
| 10. | kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych | 3 | 4,41 |

Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że uczniowie nie zawsze potrafią selektywnie korzystać z mediów. Dlatego zadaniem nauczycieli jest wykształcenie umiejętności które pozwolą uczniom na oglądanie świadomie wybranych programów, racjonalny podział czasu pomiędzy oglądanie

[7] J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997, s. 195.
[8] F. Breźnicki, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 374.
[9] E. Fleming, *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965, s. 120.

telewizji a inne zajęcia, zachowanie dystansu wobec propozycji z mediów, nieuleganie ich wpływowi, wybór mass mediów, czy też programów w telewizji oparty na stałych kryteriach np. moralnych, estetycznych, religijnych, tolerancja wobec wyborów innego człowieka[10].

W Publicznej Szkole Podstawowej nr 11 im. Orląt Lwowskich w Opolu, przeprowadzono badania wśród rodziców, uczniów uczęszczających do klas I-III, na temat kompetencji, pożądanych cech i postaw, warunków dobrej relacji nauczyciel-uczeń i czynników decydujących o sukcesie pedagogicznym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

Z danych zawartych w tabeli 1 wynika, że dla 54 rodziców co stanowi 79,41% badanych najważniejszymi kompetencjami, jakie powinien posiadać nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej to dobre przygotowanie merytoryczne, czyli dogłębne opanowanie i zrozumienie materiału będącego treścią nauczania w ramach danego przedmiotu. Według 34 (50%) rodziców, aby nauczyciel mógł efektywnie modelować proces kształcenia niezbędne do tego celu jest opanowanie przez niego, na jak najwyższym poziomie kompetencji komunikacyjnych. Kompetencje komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów[11]. Efektywnie uczenie się zależy w dużej mierze od tzw. klimatu społecznego klasy szkolnej. Dominującą rolę w jego tworzeniu odgrywa komunikacja i łączność w grupie. Komunikacja spełnia dwojakiego rodzaju funkcje: funkcje informacyjno-organizatorską oraz funkcje motywacyjno-inspirującą[12].

Tabela 2. Pożądane cechy i postawy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w deklaracji badanych rodziców.

| Lp | Kategorie odpowiedzi | Wskazania respondentów n= 68 | |
|---|---|---|---|
| | | Liczba | % |
| 1. | odpowiedzialny | 57 | 83,82 |
| 2. | zaangażowany | 42 | 61,76 |
| 3. | sprawiedliwy | 41 | 60,29 |
| 4. | dobry | 29 | 42,65 |
| 5. | cierpliwy | 23 | 33,82 |
| 6. | łagodny | 17 | 25,00 |
| 7. | pomysłowy | 14 | 20,59 |
| 8. | sprawnie realizujący działalna wychowawcze | 11 | 16,18 |
| 9. | przestrzegający norm etycznych | 8 | 11,76 |
| 10. | empatyczny | 8 | 11,76 |
| 11. | wesoły | 4 | 5,88 |
| 12. | sympatyczny | 2 | 2,94 |

Źródło: badania własne.

Badani respondenci, jako ważne wymieniali również obszary wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, podkreślając umiejętności dotyczące kompetencji diagnostycznych, umożliwiających rozpoznawanie możliwości uczniów, potrzeby, zainteresowania i relacje społeczne. Rzetelne poznanie tych komponentów ułatwia nauczycielowi określić właściwy poziom klasy jak również poziom poszczególnych uczniów co stanowi podstawę do planowania i podejmowania odpowiednich działań edukacyjnych. Bardzo zaskakujący jest fakt, że badani rodzice dość sceptycznie odnieśli się do kompetencji medialnych

[10] A. Lepa, *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2000 s. 176.
[11] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje* …, op. cit., s. 28.
[12] J. Turski, *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Wyd. Tow. Nauk. KUL, Lublin 1993, s. 96.

i profesjonalizmu nauczycieli związanego z projektowaniem i ocenianiem programów i podręczników szkolnych.

Badani respondenci uznali, że najbardziej pożądaną postawa nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest odpowiedzialność, tak zadeklarowało 57 co stanowi 83,82% badanych. Odpowiedzialność według Słownika Języka Polskiego to „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenie za nie konsekwencji, odpowiadanie przed kimś, wobec kogoś lub za coś". Z punktu widzenia praw społecznych i moralnych uważa się, że człowiek jest odpowiedzialny nie tylko za czyny, których pragnął dokonać i dokonał , ale i za czyny, których wprawdzie nie chciał dokonać i nie dokonał, ale nic nie zrobił aby im zapobiec. Nauczyciel - wychowawca zobowiązany jest nie tylko do nauczania, ale i wychowania. Odpowiedzialność za nauczanie i wychowanie w tym wypadku jest nie tylko obowiązkiem zawodowym, ale i etycznym.

Rodzice uczniów uczęszczających do klas I-III, również bardzo mocno podkreślali takie postawy i cechy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jak zaangażowany i sprawiedliwy 41 (60,29%). Natomiast, że nauczyciel powinien być dobry i cierpliwy takiego zdania było 29 (42,65%) badanych. Cierpliwy to taki, który rozumie uczniów słabszych, spokojnie tłumaczy, nawet bardzo proste zagadnienia i nie pozwala się wyprowadzić z równowagi. Niewielu badanych bo tylko 4 (5,88%) uważa, że nauczyciel powinien być wesoły a dla 2osób (2,94%) ważne jest, aby nauczyciel był sympatyczny.

Tabela 3. Deklaracje badanych rodziców na temat stylu pracy nauczyciela.

| Lp | Kategorie odpowiedzi | Wskazania respondentów n= 68 | |
|---|---|---|---|
| | | Liczba | % |
| 1. | autokratyczny | 32 | 47,06 |
| 2. | demokratyczny | 29 | 42,65 |
| 3. | liberalny | 7 | 10,29 |
| Ogółem | | 68 | 100,00 |

Źródło: badania własne.

Badani rodzice 32 (47,06%) uważają, że w klasach I-III, nauczyciel powinien mieć głos decydujący. Może nie w pełni zdawali sobie sprawę, ze styl autokratyczny często wiąże się z tak zwanymi rządami „ silnej ręki", czasami bezkompromisowością, nie dopuszczaniem uczniów do udziału w podejmowaniu decyzji, mówieniem w sposób nie zachęcający do zadawania pytań co w konsekwencji nie sprzyja podmiotowemu traktowaniu ucznia.

Można podejrzewać, że rodzice mając dość „rozpuszczonych" dzieci i proponując ten styl pracy nauczyciela, chcieli zwrócić się bardziej w stronę dyscypliny, w stronę nauczyciela, który zdecydowanie stoi na straży jasno określonych wartości i norm społecznych. 29 (42,65%) badanych uważa, że właściwy styl pracy nauczyciela to demokratyczne podejście do kształcenia i wychowania. Przejawami postępowania demokratycznego są takie cechy jak: udział w podejmowaniu decyzji, zachęcanie do wyrażania swoich pomysłów i opinii. Odpowiednim stylem pracy nauczyciela dla 7 (10,29%) respondentów jest styl liberalny, który pozostawia uczniom całkowitą swobodę.

W takich sytuacjach nauczyciel czasami sobie nie radzi, co wywołuje u uczniów brak akceptacji a nawet lekceważenie. Poprzez odpowiedni styl pracy nauczyciel kształtuje pozytywny stosunek do siebie, wzmacnia swój autorytet, staje się bardziej wiarygodny, co zwiększa jego szanse na powodzenie, zarówno w kwestiach wychowawczych, jak i dydaktycznych.

Tabela 4. Warunek dobrych relacji nauczyciel - uczeń w deklaracji badanych rodziców.

| Lp | Kategorie odpowiedzi | Wskazania respondentów n= 68 | |
|---|---|---|---|
| | | Liczba | % |
| 1. | współdziałanie | 42 | 61,76 |
| 2. | zrozumienie | 31 | 45,59 |
| 3. | życzliwość | 23 | 33,82 |
| 4. | przyjaźń | 15 | 22,06 |
| 5. | bliski kontakt osobowy | 8 | 11,76 |
| 6. | zaufanie | 8 | 11,76 |

Źródło: badania własne.

Rozwój i prawidłowe funkcjonowanie nie tylko pojedynczego człowieka, ale całych społeczeństw w dużej mierze zależy od właściwych relacji interpersonalnych. Dobra komunikacja i dobre relacje międzyludzkie to ważny element w kształtowaniu i wychowaniu młodego człowieka.

W życiu uczniów w młodszym wieku szkolnym szkoła jest miejscem, w którym spędzają najwięcej czasu, dlatego atmosfera związana z komunikacją i budowanie pozytywnych relacji interpersonalnych ma ogromne znaczenie. Zdaniem 42 (61,76%) rodziców jednym z najważniejszych warunków dobrych relacji nauczyciel – uczeń jest współdziałanie. Zrozumienie dla 31 (45,59%) respondentów pełni również ważną rolę. Warunkiem dobrych relacji nauczyciel – uczeń dla 8 (11,76%) badanych jest bliski kontakt i zaufanie.

Bycie nauczycielem nie jest proste. Trzeba radzić sobie w tym zawodzie z wieloma zjawiskami i ograniczeniami wynikającymi z naszej natury, kultury czy wychowania. Każdy, kto uprawia ten zawód, musi się liczyć z koniecznością ciągłego podnoszenia kompetencji. Bardzo wielu dydaktyków i pedagogów ma problemy z przekazywaniem swojej wiedzy i umiejętności, ponieważ zbagatelizowali oni zagadnienia z zakresu komunikacji”[13].

Tabela 5. Deklaracje badanych rodziców na temat czynników decydujących o sukcesie pedagogicznym nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.

| Lp | Kategorie odpowiedzi | Wskazania respondentów n= 68 | |
|---|---|---|---|
| | | Liczba | % |
| 1. | umiejętności komunikacyjne | 56 | 82,35 |
| 2. | metody kształcenia | 34 | 50,00 |
| 3. | doświadczenie pedagogiczne | 31 | 45,59 |
| 4. | osobowość | 12 | 17,65 |
| 5. | autorytet | 8 | 11,76 |
| 6. | podmiotowe traktowanie uczniów | 5 | 7,35 |
| 7. | wykształcenie | 2 | 2,94 |

Źródło: badania własne.

Poczucie sukcesu, dobrze spełnionego obowiązku jest bardzo ważny odczuciem dla każdego nauczyciela, ponieważ pełni role motywacyjną, która przekłada się na podejmowania coraz trudniejszych działań edukacyjnych. Definicyjne ujęcie sukcesu jest zadaniem dość skomplikowanym, ponieważ każdy człowiek rozumie go inaczej i interpretuje w sposób tylko

[13] K. Bocheński, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, WSiP, Warszawa 2006, s. 12.

sobie wiadomy. Badani rodzice zapytani o najważniejsze czynniki, które oddziaływają i mają bezpośredni wpływ na sukces pedagogiczny nauczyciela 56 (82,35%) z nich odpowiedziało, że są to umiejętności komunikacyjne. Dla 34 (50%) badanych, znaczny wpływ mają metody kształcenia i doświadczenie pedagogiczne. Dla 2 % respondentów czynnikiem, który w jakimś zakresie gwarantuje sukces pedagogiczny nauczyciela jest wykształcenie.

Współczesny nauczyciel powinien być mądry, wszechstronny, utalentowany, służyć wiedzą i doświadczeniem, być kompetentny i stale doskonalić swoje umiejętności zawodowe. W tym wszystkim jednak nie możemy zapomnieć że nauczyciel to przede wszystkim człowiek, przyjaciel, wybaczający, wspierający, rozumiejący problemy innych. Należy pamiętać, że uczniowie często kochają nauczycieli nie za to, czego ich nauczyli, ale za to jakimi byli ludźmi.

**Abstrakt:** W epistemologii pedagogiki wiele miejsca poświęca się roli nauczyciela, a szczególnie jego kompetencjom, które nabierają szczególnego znaczenia z uwagi na wyjątkową specyfikę tego zawodu. Autorka artykułu prezentuje wyniki badań dotyczące opinii rodziców na temat pożądanych kompetencji nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej. Trzeba podkreślić iż nauczyciel współczesnej szkoły musi być specjalistą o gruntownej interdyscyplinarnej wiedzy (także edukacji medialnej) oraz dysponujący kulturą w naukowej narracji otaczającej nas rzeczywistości. Współczesny nauczyciel dysponujący takim zasobem wiedzy musi również opanować przyjazne i skuteczne metody jej przekazywania przy zastosowaniu najnowszych środków technicznych ułatwiających procesy edukacji i kształcenia.
**Słowa kluczowe:** wiedza, kompetencje intelektualne i instrumentalne, pozytywny potencjał emocjonalny, nowoczesne urządzenia i technologie w dydaktyce, edukacja medialna, kultura naukowa, cyber-pedagogika

**Abstract:** In epistemology of pedagogy, much attention is paid to the role of a teacher, and, especially, his/her competence, which gain special significance, due to the unique nature of this profession. The author of this article presents the results of research concerning the parents' opinions about desirable competence of a teacher in early childhood education. It should be emphasised that the teacher of a contemporary school needs to be a specialist, who possesses thorough interdisciplinary knowledge (including media education), and is characterized by culture in the scientific narrative of reality. The modern teacher, having such resources of knowledge at his/her disposal, also needs to master friendly and effective methods of teaching, with the aid of the latest technical means facilitating education and training processes.
**Key words:** knowledge, intellectual and instrumental competence, positive emotional potential, modern devices and technologies in teaching, media education, scientific culture, cyber pedagogy

**Bibliografia**

Bocheński K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.

Breźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2007.

Duraj-Nowakowa K., *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej modernizacja teorii i praktyki*, Oficyna Wydawnicza „ Impuls", Kraków 1998.

Elsner D., *Współczesne trendy i koncepcje w zarządzaniu oświatą*, Wydawnictwo MEN, Radom 2007.

Fleming E., *Telewizja w nauczaniu i wychowaniu*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1965.

Korzeniowska W. (red), *Przemiany edukacyjne w Polsce i na świecie a modele wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.

Kwiatkowski H., Lewowicki T., Dylak S. (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Warszawa 2000.

Lepa A., *Pedagogika mass mediów*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2000.
Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
Olubiński A., *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle analizy opinii społecznej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1997.
Przybylska I., *Inteligencja emocjonalna uczniów a ich osiągnięcia w nauce*, „Anales", Vol. XVIII, Lublin 2005.
Przybylska I., *Możliwości edukacji emocjonalnej w szkole*, [w:] *System integralny w edukacji dziecka*, red. H. Siwek, M. Bereźnicka, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2011.
Strykowski W., J. Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003.
Turski J., *Socjologia. Małe struktury społeczne*, Wyd. Tow. Nauk. KUL, Lublin 1993.

**Zdzisława ZACŁONA**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# TWÓRCZA POSTAWA ZAWODOWA NAUCZYCIELA A KOMPETENCJE KREATYWNE

**Wstęp**

Kluczowym problemem polityki edukacyjnej państwa jest przygotowanie zawodowe nauczycieli, bo najważniejszym elementem systemu edukacji narodowej jest nauczyciel, a inwestowanie w edukację jest staraniem się o rozwój i przyszłość oraz kreowanie nowej rzeczywistości[1]. Postawienie nowych celów przed systemem edukacji oraz pozyskanie do ich realizacji nauczycieli, którzy potrafią dostosować się do zmian społecznych, europeizacji i globalizacji życia to zadanie, które wymaga szerokiego profilu wykształcenia wielostronnego, przygotowania humanistycznych osobowości i aktywnych postaw zawodowych nauczycieli. Odpowiednie kompetencje, profesjonalizm w działaniach, motywacja do własnego rozwoju osobowego i zawodowego oraz zdolność do refleksji pedagogicznej to określenia charakteryzujące współczesnego nauczyciela.

Świadomość, że edukacja osadzona jest w wymiarach przeszłości i teraźniejszości, ale przygotowująca dla przyszłości, musi być nastawiona na nauczanie społeczeństwa nie tylko, jak korzystać z wiedzy, ale przede wszystkim, jak tworzyć wiedzę i rozwiązania niekonwencjonalne, przekłada się na wymagania i powinności wobec nauczyciela.

Paradygmat wielostronnego rozwoju zarówno ucznia, jaki i nauczyciela, daje przesłanki do tego, aby w procesie kształcenia nauczycieli zwracać uwagę nie tylko na aspekt poznawczy, ale także informacyjny, nowatorski, twórczy a zarazem praktyczny.

Trzeba założyć, że przyszłość jest nieprzewidywalna i nie określona znanymi regułami i schematami, dlatego nauczyciel „powinien być twórczym podmiotem działania, poszukującym nowych dróg i metod edukacji, wystrzegającym się stereotypów”[2].

## 1. Kompetencje kreatywne nauczyciela

Pisząc o kompetencjach nauczyciela w zmieniającej się szkole, rozumianych jako zdolności do wykonywania określonych zadań, uprawnienie do działania nieskrępowanego i twórczego, J. Szempruch podkreśla, że specyfika zawodu nauczycielskiego związana jest z bezustannie rozwijającymi się jego kompetencjami. Ten fakt wynika z niepowtarzalności sytuacji zawodowych, z komunikacyjnego charakteru pracy, z otwartości i niestereotypowości zachowań ludzkich.

Wśród wielu różnych, a jednocześnie ważnych, kompetencji autorka wymienia kompetencje kreatywności. Wyrażają się one prorozwojową skutecznością działań, umiejętnościami autokreacyjnymi i innowacyjnymi. Przekładają się na rozbudzanie kreatywności uczniów rozwijanej w uczeniu się innowacyjno – antycypacyjnym, a także na ich umiejętność samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów[3]. Osiągnięcie takich efektów jest możliwe, jeżeli nauczyciel potrafi wykorzystać nowoczesne środki dydaktyczne, metody aktywizujące, sam jest osobą twórczą i pomysłową, która umie inspirować uczniów do aktywności i kreatywności.

---

[1] Cz. Banach, A. Rajkiewicz, *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004 – 2015*. Komitet Prognoz ‘ Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2002, s. 134.

[2] L. M. Nowicka, *Przyszłość - potrzeba zmian w procesie kształcenia*, [w:] *Nauczycie i uczeń o przestrzeni szkoły*, pod red. M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002, s. 72.

[3] J. Szempruch, *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, pod red. B. Muchacka, t. I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 232.

O kompetencjach kreatywnych piszą też inni autorzy np.: I. Adamek (2006), S. Dylak (2010), W. Strykowski (2003). Odnoszą oni ten rodzaj kompetencji do obszaru autoedukacji i podkreślają, że nauczyciel w swoim zawodowym rozwoju powinien stawać się bardziej twórczym i innowacyjnym, poszukującym nowatorskich rozwiązań i oryginalnych pomysłów oraz inspiracji.

Zestawiając rozwiązania o kreatywnych kompetencjach nauczycieli z wynikami badań nad przygotowaniem uczniów do kreatywności i podejmowania innowacyjnych zadań, które przedstawia M. Śnieżyński, efekty nie są zadawalające. Niepokojące fakty sprowadzają się do stwierdzeń: 30,5 % uczniów ze szkół gimnazjalnych (z 321 badanych uczniów) i tylko 7,4 % licealistów (z grupy 311 osób badanych) uznaje, że szkoła w wysokim stopniu przygotowuje ich do kreatywności. Autor pisze, że takie wyniki badań odzwierciedlają polską rzeczywistość szkolną[4], która wymaga gruntownej i wręcz natychmiastowej zmiany, abyśmy mogli mówić o dobrej szkole, jako uczącej się organizacji promującej innowacyjność pedagogiczną.

## 2. Twórcza postawa zawodowa nauczyciela

Twórczość w literaturze specjalistycznej rozumiana jest jako proces, zjawisko i wartość. W takim kontekście twórczość można rozpatrywać jako twórcze zachowania i postawy, które mają źródło w motywacji generującej cechy twórczej osobowości.
We współczesnej myśli naukowej twórczość jest traktowana jako aksjologiczny fenomen, niezależnie od jej znaczeniowej konotacji, czy zakresu działań[5]. Warto dodać, że w koncepcjach humanistycznych zakłada się, że każda osoba jest potencjonalnie twórcza, a psycholodzy zawracają uwagę, że ten potencjał można rozwijać.

E. Nęcka uważa, iż procesem twórczym można nazwać proces psychiczny, który prowadzi do wytworzenia nowej idei [6]. E Piotrowski zaś twierdzi, że myślenie twórcze wiąże się z umiejętnością dostrzegania problemów, wytwarzania pomysłów rozwiązania i ich weryfikacji, tworzenia analogii, uogólnienia, wnioskowania, a także umiejętności łączenia ze sobą różnorodnych zjawisk[7]. A. Nalaskowski definiuje twórczość jako gotowość i zdolność (umiejętność) do powoływania rozwiązań alternatywnych dla rozwiązań obowiązujących (zastanych)[8].

Z przytoczonych wybranych określeń twórczości wynika, że jest ona związana z myśleniem człowieka i jego działaniem, które są nietypowe, inne, innowacyjne odbiegające od zastanego kanonu i utartych schematów.

Patrząc na zawód nauczyciela dostrzec można duże możliwości dla myślenia i działania twórczego, ale warunek jest jeden, nauczyciel musi chcieć tworzyć siebie samego, być otwartym na kształtowanie niepowtarzalnych osobowości uczniów, oraz być twórczym profesjonalistą w realizacji złożonego procesu edukacyjnego.

Mówiąc o cechach osób twórczych mamy na myśli ich specyficzne uzdolnienia twórcze rozpatrywane na tle zagadnień emocjonalnych i motywacyjnych. Próby określenia wszystkich specyficznych właściwości człowieka, które decydują o tym, że jest on twórczy i skłaniają go do twórczości, prowadzą do twórczej postawy. Rozumiana jest ona jako

[4] M. Śnieżyński, *Antropologiczne aspekty dziedzictwa kulturowego w świetle przeprowadzonych badań*, [w:] *Szkoła w nauce*… op. cit. s. 103.
[5] A. Cudowska, *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004, s. 19.
[6] E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
[7] E. Piotrowski, *Myślenie twórcze i kreatywne w edukacji*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denek, F. Bereźnicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s.73.
[8] A. Nalaskowski, *Szkoła twórcza naprawdę i pozornie*, [w:] *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, pod red. A. Nalaskowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1994, s. 65.

emocjonalna gotowość, aktywny stosunek do świata, chęć poznania i przetwarzania rzeczywistości[9].

W osobowościach twórczych widoczne są pewne charakterystyczne cechy tj. wrażliwość na problemy (na rzeczy, przeżycia), gotowość, otwartość, płynność myśli, możliwość szybkiego przystosowania się do różnych sytuacji, oryginalność jako składnik myślenia dywergencyjnego. Ponadto ważne też są: zdolność do przeobrażenia i nadawania nowych znaczeń i zastosowań (np. przedmiotom), analiza abstrakcji, synteza, organizacja koherentna, która harmonizuje myśli[10]. Opisywanie twórczości jako wieloaspektowego procesu, kojarzone jest bezpośrednio z twórczą aktywnością jednostki lub grupy osób, które obdarzone są szczególnymi właściwościami intelektu i osobowości. Właśnie takie procesualne rozumowanie twórczości, opiera się na specyficznych procesach psychicznych, które prowadzą do powstania twórczego pomysłu lub mogą też być elementem twórczego zachowania[11].

W. Łukaszewski definiuje zachowanie twórcze jako działanie ukierunkowane na zmianę tego co jest, po to by zmniejszyć różnicę między stanem aktualnym a idealnym[12]. Zatem twórczy nauczyciel posiada gotowość do zmian, charakteryzują go kompetencje pragmatyczne, multimedialne, techniczne i komunikacyjne, a także chęć do namysłu i zdolność autorefleksji. Jego twórcza postawa wobec pracy zawodowej ściśle wiąże się z motywacją do rozwiązywania problemów oraz z nowatorskimi rozwiązaniami.

Kształcenie do twórczości należy rozumieć jako stymulowanie inwencji twórczej i inicjowanie aktywności twórczej. Jego podstawą jest rozwijanie twórczego myślenia i kształtowanie oraz poszerzanie możliwości intelektualnych uczniów. Dokonuje się to w trakcie rozwiązywania problemów i systematycznych ćwiczeń, których nadrzędnym celem jest stymulowanie dyspozycji do twórczego myślenia i szeroko pojmowanej aktywności twórczej.

## 3. Kreatywność - potencjał twórczy nauczyciela

Chociaż słów twórczość i kreatywność czasem używa się zamiennie to dla klarowności i przejrzystości rozważań o kompetencjach nauczyciela słusznym wydaje się ustalenie ich zakresu treściowego.

M. Karwowski wyraźnie mówi, że kreatywność nie jest twórczością, jeśli mamy na myśli zakres znaczeniowy i spektrum desygnatów tych pojęć. Autor uważa, iż twórczość jest pojęciem szerszym niż kreatywność. Kreatywność to potencjał twórczy, zadatek twórczości to zespół cech opisujących osobę[13].

K. J. Szmidt wiąże pojęcie kreatywności z innowacyjnością, bo pisze, że kreatywność to trwała zdolność człowieka do generowania nowych i wartościowych pomysłów a innowacyjność to zdolność do wprowadzania ich w życie[14]. A. Minczanowska jest zdania, że kreatywność powinna dotyczyć zmiany celów, treści, metod, form organizacji zajęć, tworzenia warunków dla edukacji, ale także, co równie istotne, zmiany podejścia nauczyciela

[9] R. Wiechnik, *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, Lublin 1996, s. 55.
[10] R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1985, s. 54 -55.
[11] L. Skorecka, *Prakseologiczny wymiar pedagogiki twórczości w pracy nauczyciela*, Wydawnictwo „Comandor", Warszawa 2010, s. 17.
[12] T. Giza, *Pedagogika twórczości w pracy nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 1998, s. 44.
[13] M. Karwowski, A. Gajda (red.), *Kreatywność (nie tylko) w klasie szkolnej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010, s. 13-14.
[14] K. J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, GWP, Gdańsk 2007, s. 57.

do uczniów. Autorka twierdzi, iż twórczość i jej element – kreatywność, są wpisane w filozofię edukacyjną współczesnych społeczeństw[15].

Kreatywność to potencjał twórczy nauczyciela a jednocześnie szansa na edukację kreatywną dzieci i młodzieży. Inspirowanie uczniów w kierunku kreatywności, dostarczanie bodźców, tworzenie celowych sytuacji i motywowanie do działań samodzielnych i swobodnych opartych na fantazji i wyobraźni to niewątpliwie jedno z najważniejszych zadań stojących przed nauczycielem.

Współczesny świat wykazuje zapotrzebowanie na innowacje i nowatorskie rozwiązania, ale tylko wtedy będzie to możliwe, jeśli edukacja będzie nastawiona na kształcenie twórcze. Długie lata uczęszczania uczniów do szkoły przypadają na ich podatność do działania zróżnicowanego, odkrywanie świata poprzez rozbudzanie naturalnej ciekawości poznawczej i chęci do aktywności. Zatem mówiąc o edukacji kreatywnej należy stymulować potencjał i intelektualny uczniów, aby ich predyspozycje do twórczego myślenia i kreowania świata w aktywnym działaniu były na stałe wpisane w proces kształtowania strefy cech instrumentalnej i kierunkowej. Nauczyciel, który ma cechy kreatywne i rozumie sens pobudzania twórczych procesów umysłowych uczniów tworzy sprzyjającą atmosferę i akceptuje twórcze pomysły i zachowania dzieci.

Kreatywny nauczyciel ma duży stopień niezależności myślenia, jest otwarty na nowe doświadczenia, spontaniczny i wrażliwy, ale również ambitny i konsekwentny – te właśnie cechy powodują, że jest on zdolny do stymulowania procesów rozwojowych uczniów.

**Zakończenie**

Rozważania nad zagadnieniem kreatywnych kompetencji nauczyciela, sprowadzić można do jednego ogólnego wniosku –właśnie te kompetencje w dużej mierze decydują o charakterze jego oddziaływań, są one także bezpośrednio sprzężone z aktywnością poznawczą, postawami i zachowaniem uczniów.

Nauczyciel, który posiada wiedzę o twórczości i prezentuje kreatywne cechy osobowości, potrafi generować niebagatelne pomysły i oryginalne rozwiązania, a w praktyce edukacyjnej tworzyć przestrzenie intelektualne do rozwijania potencjału twórczego uczniów.

**Abstrakt:** Działania twórcze sytuuje się w obrębie struktur osobowościowych człowieka. Twórcza postawa zawodowa nauczyciela cechuje się gotowością do zmian, tendencją do poszukiwania nowatorskich rozwiązań. Przekraczanie utartych schematów w myśleniu i działaniu nauczyciela, innowacyjność i oryginalność to podstawa jego kompetencji kreatywnych, które w modelu współczesnej edukacji są ważne i nieodzowne.
**Słowa kluczowe:** nauczyciel, kompetencje kreatywne, twórcza postawa zawodowa

**Abstract:** Creative actions are situated within personality human structures. Features that characterize creative professional approach are readiness for changes and tendency for searching innovative solutions.
The most crucial factors serving as the foundation of a creative teacher's competences seem to be an ability to alter the set patterns both in thinking and acting, innovativeness as well as originality. All of them prove to be extremely significant and indispensable in contemporary education.
**Key words:** teacher, creative competences, creative professional approach

[15] A. Minczanowska, *Kreatywność jako wartość i cel edukacji* [w:] *Edukacja kreatywna*, pod red. E. A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005, s. 24.

**Bibliografia**


Banach Cz., Rajkiewicz A., *Najpilniejsze problemy do rozwiązania w systemie edukacji w latach 2004 – 2015*. Komitet Prognoz ‘ Polska 2000 plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2002.

Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok 2004.

Minczanowska A., *Kreatywność jako wartość i cel edukacji*, [w:] *Edukacja kreatywna*, pod red. E. A. Zwolińska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2005.

Nalaskowski A., *Szkoła twórcza naprawdę i pozornie*, [w:] *Przeciwko edukacji sentymentalnej*, pod red. Nalaskowski A., Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1994.

Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.

Nowicka L. M., *Przyszłość - potrzeba zmian w procesie kształcenia*, [w:] *Nauczycie i uczeń o przestrzeni szkoły*, pod red. M. Nowicka, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2002.

Piotrowski E., *Myślenie twórcze i kreatywne w edukacji*, [w:] *Tendencje w dydaktyce współczesnej*, pod red. K. Denek, F. Bereźnicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Szempruch J., *Kompetencje i zadania nauczyciela w procesie przekształcania szkoły*, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjnej*, pod red. B. Muchacka, t. I, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Śnieżyński M., Antropologiczne aspekty dziedzictwa kulturowego w świetle przeprowadzonych badań, [w:] *Szkoła w nauce i praktyce edukacyjne*, pod red. B. Muchackiej, t. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

**Mária TAKÁČOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# KOMPETENCIE UČITEĽA

## ÚVOD

V súčasnosti v slovenskom školstve prebieha kurikulárna transformácia s rôznymi postupnými zmenami. Transformácia priniesla do školstva a do samotných škôl zvýšenú mieru rozhodovacích právomocí učiteľa a súčasne aj zvýšenú mieru zodpovednosti to, čo robí učiteľa dobrým a kvalitným učiteľom. Z toho vyplynuli aj zvýšené nároky a požiadavky na prácu učiteľa, hlavne na jeho profesionálnu stránku. V súvislosti s tými problémami sa preto dostávajú do popredia problémy definovania určitých pravidiel, či noriem definujúcich to, čo robí učiteľa dobrým a kvalitným učiteľom. Vytvoril sa názor na definovanie kompetencií učiteľa, kde sa profilovali rôzne názory a prístupy k tejto problematike.

## KOMPETENCIE UČITEĽA

Autori Průcha, Walterová, Mareš, (2001, s. 103-104) vo svojej publikácii Pedagogický slovník definujú pojem kompetencia: *"Kompetencia učiteľa – súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. atď. V tomto vymedzení je vyjadrené, že kompetencie učiteľa sú sčasti získavané prípravou (učením), sčasti sú dané genetickými predpokladmi, tzv. „učiteľský talent."*

Slavík a Siňor (1993) definujú kompetencie učiteľa ako pripravenosť učiteľa vyrovnať sa s nárokmi svojej profesionálnej úlohy a súčasne s tým zachovať potrebnú mieru autenticity vlastnej osobnosti (in Průcha, 2010, s. 106). Kyriacou (1996, s. 23 in Kasáčová, 2006, s. 38) triedi kompetencie učiteľa ako oblasti pedagogických spôsobilostí podľa činností učiteľa:

- plánovanie a príprava,
- realizácia vyučovacej jednoty,
- riadenie vyučovacej jednoty,
- klíma triedy,
- disciplína,
- hodnotenie prospechu žiakov,
- reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia.

V odbornej pedagogickej literatúre existuje ešte mnoho názorov a návrhov ako by mala vyzerať práca učiteľa, aký by mal byť jeho kompetenčný profil, aké kompetencie by mal mať. Inšpiráciou pre prípravu slovenského prístupu ku chápaniu kompetencií učiteľa bol v Európe uznávaný model F. Osera (2001), ktorý člení štandardy učiteľa na päť skupín kompetencií. Ide o kompetencie orientované (Kasáčová 2006, s.44):

- na seba ako učiteľa,
- na školu na individualitu žiaka,
- na žiakov ako skupinu,
- na stratégie vyučovania.

Postupne sa vytvoril tzv. profesijný štandard učiteľskej profesie. Ten môžeme považovať za normu, ktorej cieľom bolo vytvoriť „národný kompetenčný profil učiteľa" (Kasáčová 2006, s. 44). Profesijný štandard člení požadované kompetencie učiteľa do troch dimenzií (oblastí):

- kompetencie orientované na poznanie žiaka (dimenzia ŽIAK),
- kompetencie orientované na jeho pedagogickú činnosť (dimenzia EDUKAČNÝ PROCES),

- kompetencie orientované na učiteľa (dimenzia SEBAROZVOJ UČITEĽA) (Šnídlová 2010, s. 8).

Každá dimenzia má vymedzené kľúčové kompetencie, ktoré sú podrobnejšie rozpracované do špecifických spôsobilostí v hierarchii:

- preukázateľná vedomosť,
- zručnosť,
- postoj (Šnídlová 2010, s. 8).

Ku každej kompetencii sú uvádzané indikátory prítomnosti kompetencie a nástroje zisťovania ich úrovne. Profesijné štandardy sú vypracované pre jednotlivé kategórie (a podkategórie) pedagogických zamestnancov a aj pre kariérové stupne pedagogických zamestnancov podľa zákona o pedagogických zamestnancoch (Šnídlová 2010, s. 8-9).

V priamej pedagogickej praxi škôl pri vytváraní vlastných školských vzdelávacích programov a školských koncepcií a stratégií zohráva tiež dôležitú úlohu vytvoriť kompetenčný profil učiteľa školy na vlastné špecifické podmienky konkrétnej školy. Kompetenčný profil učiteľa školy je „mostom“ medzi pedagogickou stratégiou a personálnou stratégiou školy. Je praktickým nástrojom ich vzájomného prepojenia a integrácie. Pedagogická stratégia naznačuje, aké kompetencie u žiaka školy chceme rozvíjať a akými procesmi to budeme robiť (výchovné a vzdelávacie stratégie). Je vyjadrená v školskom vzdelávacom programe. Personálna stratégia rozpracováva tieto procesy do systému práce s ľuďmi , hlavne pedagógmi. Kompetenčný profil učiteľ spája obe tieto stratégie v podobe nevyhnutných spôsobilostí učiteľa. Vyjadruje očakávania školy na schopnosti a spôsobilosti = kompetencie učiteľa potrebné pre optimálny výkon pedagogickej práce (Šnídlová 2010, s. 13).

Pri tvorbe kompetenčného profilu učiteľa vychádzame z profesijného štandardu pre danú pozíciu (učiteľ, majster a vychovávateľ a pod.) a pedagogickej stratégie školy. Škola si vytvorí vlastný kompetenčný profil ako súbor očakávaných kompetencií svojich pedagogických zamestnancov. Je to pomenovanie toho, čo majú vedieť (vedomosti) a vedieť robiť (zručnosti, postoje) pedagogickí zamestnanci, aby mohli napĺňať prijatú pedagogickú stratégiu školy a školský vzdelávací program.(Šnídlová 2010, s. 15) .

Podľa Šnídlovej (2010) je kompetenčný profil učiteľa školy nástrojom na:

1. určenie požiadaviek na vstupné schopnosti uchádzača o zamestnanie,
2. hodnotenie pracovného výkonu učiteľa,
3. rozvoj zamestnancov – vzdelávanie zamerané na získanie nových, resp. už nadobudnutých kompetencií kolektívu školy aj samotných učiteľov jednotlivcov v závislosti od úrovne ich kompetencií.

Požiadavky na kompetenčný profil podľa Hroníka (2006 - upravené):

- prehľadný,
- logický,
- primerane jednoduchý,
- dobre aplikovateľný v bežnej praxi.

Efektívny kompetenčný profil podľa Šnídlová ( 2010):

- Vychádza z profesijného štandardu, kompetenčného profilu žiaka a školského vzdelávacieho programu.
- Vyjadruje očakávané pozorovateľné prejavy práce a správania učiteľa, nie jeho vlastnosti.
- Je písaný jasným jazykom, zrozumiteľným pre užívateľov.
- Obsahuje kompetencie definované tak, aby vedenie školy mohlo pomocou nich posudzovať prácu a hodnotiť zamestnanca, či dávať dobrý nástroj na sebahodnotenie zamestnanca.
- Obsahuje najviac 10 jednotlivých kompetencií.

- Platí pre všetkých (resp. určité skupiny) zamestnancov v danej pracovnej či funkčnej pozícii.
- Je zdieľaný, t.j. bol vytvorený nielen zhora, ale i zdola.
- Je živým materiálom, t.j. po jeho vytvorení s ním aktívne pracuje, podlieha vstupom, a korekciám.

O problematike kompetenčného profilu učiteľa v súčasnej modernej škole píše vo svojom príspevku Zacłona (2007).

## ZÁVER

Problematika kompetencií učiteľa a jeho profilu je veľmi široká aj zaujímavá. Pozornosť, ktorá sa jej v súčasnosti venuje, poukazuje na jej dôležitosť a neustálu potrebu venovať sa jej v pedagogickej teórii aj praxi. V tomto krátkom príspevku sme nemohli vyčerpať celú problematiku, pokúsili sme sa vytvoriť náčrt problematiky z pohľadu rôznych súčasných autorov. Touto problematikou - postaveniu učiteľa, jeho pôsobeniu, jeho vzdelávaniu – sa zaoberali pedagógovia už oddávna, nevynímajúc časy Komenského, aj keď to vtedy nenazývali kompetenciami, ale výrazmi svojej doby. V knihe „Rádce školní čekancy, pomocníky a učitely v cís.král. zemích (1814) sú vymedzované požiadavky určujúce „z čoho povolanie učiteľské pozostáva":

- Dítky vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným umením je obohatiti.
- Dítky vychovávati již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak říditi, aby někdy z neho mravopočestný človek pošel.
- Učiteľská pravidla schopne a užitečně použití, nazývame učitelskou umelostí aneb učitelskou schopností. " (Průcha, 2002, s. 105).

**Abstract:** Príspevok sa zaoberá problematikou definovania kompetencií ako pojmu samotného. Okrem toho sa venuje rôznym názorom odborníkov na problematiku kompetencií učiteľa a jeho aplikácie do praxe samotnej školy. V závere si kladie otvorené otázky na zamyslenie sa k tejto téme a poukazuje na jej dôležitosť a potrebu venovať jej pozornosť v odborných kruhoch i v samotnej priamej pedagogickej praxi.
**Kľúčové slová:** Kompetencie. Učiteľ. Profesijný rozvoj učiteľa. Profesijný štandard učiteľa. Kompetenčný profil učiteľa.

**Abstract:** The article deals with the definition of competencies as the concept itself. In addition, it explores the various views of experts on the issue of teacher competence and its application in practice of the school itself. In conclusion sets open questions for reflection on the subject and points out its importance and the need to pay attention to her in professional circles and in their own direct teaching practice
**Keywords:** Competence. Teacher. Teacher professional development. Teacher professional standards. Teacher competency profile.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Hroník F., *Rozvoj a vzdělávaní pracovníků*, Grada, Praha 2006.

Kasáčová B., Kosová B., Pavlov I., Pupala B., Valica M., *Profesijný rozvoj učiteľa*, MPC Prešov 2006.

Průcha J., *Učitel: současné poznatky o profesi*, Portál, Praha 2002.

Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2001.

Šnídlová M., *Kompetenčný profil pedagogického zamestnanca v personálnom manažmente školy*, Škola plus, s.r.o., Prešov 2010.

Zacłona Z., *New challengers for a teacher of the modern school*, [in:] *Profesinés studijos*, Šiauliu Kolegija, Šiaulai 2007.

**Joanna GLIK**
Uniwersytet Opolski

# KOMPETENCJE ZAWODOWE NAUCZYCIELA WOBEC WSPÓŁCZESNYCH WYMAGAŃ EDUKACYJNYCH

Przed współczesnym nauczycielem stoi wiele wymagań edukacyjnych. Rzeczywistość podlega nieustannym zmianom, przeobrażeniom, a świat edukacyjny zorientowany pozostaje na proces kształcenia kadry pedagogicznej, która nie tylko będzie wszechstronnie uzdolniona, ale przede wszystkim zorientowana i postrzegająca rzeczywistość wielowymiarowo. Niezmiernie ważne pozostaje zatem przygotowanie współczesnego nauczyciela oraz wyposażenie go w zbiór kompetencji, które współczesnym wymaganiom edukacyjnym.

## Teoretyczne uwarunkowania kompetencji zawodowych nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych

Rozważania dotyczące zawodowych kompetencji nauczyciela rozpocząć należy od wyjaśnienia podstawowych pojęć związanych z tematem. Pierwszym i najbardziej ogólnym terminem jest kompetencja. Termin ten znany był już w Starożytnym Rzymie, gdzie funkcjonował jako *competentia*, którą rozumiano jako „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania”[1].

W pedagogicznej literaturze przedmiotowej napotkać można wiele definicji kompetencji, które w dokładny sposób odnoszą się do ich zakresu znaczeniowego. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku pojęcie kompetencji rozpatruje jako „jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych, którym trudno jest przyznać jednoznaczny zakres pojęciowy (...). Zaznaczają się dwa ujęcia kompetencji. Pierwsze z nich to takie, gdzie kompetencję można pojmować jako adaptacyjny potencjał podmiotu, pozwalający mu na dostosowanie działania do warunków wyznaczonych przez charakter otoczenia (...). Drugie ujęcie obejmuje taką koncepcję kompetencji, w której jawi się ona jako transgresyjny potencjał podmiotu, gdzie generowane przezeń typy działań są podatne na twórczą modyfikację, następującą w rezultacie interpretacji kontekstu działania”[2].

Inny sposób określenia kompetencji prezentuje program TERM, który definiuje je jako „szerokie pojęcie, które wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w obrębie sytuacji zawodowej. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje również cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menadżerami i klientami”[3].

Przytoczone definicje wskazują na kompetencje jako wynik procesu kształcenia, który pozwala nauczycielowi na wykonanie określonych czynności zawodowych na oczekiwanym poziomie. Poziom ten wynika z integracji wiedzy, umiejętności czy też sprawności nauczyciela[4]. Jest to więc „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”[5].

---

[1] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 157.
[2] M. Święcicki (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 693.
[3] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel*. .., op. cit., s. 159.
[4] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008, s. 34.
[5] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wyd. eMPi$^2$, Poznań 2003, s. 23.

Krystyna Stach klasyfikuje definicje kompetencji w trojaki sposób. Po pierwsze wyróżnia definicje charakteryzujące się instrumentalnością, czyli te, które bazują na określonych umiejętnościach, czy sprawnościach nauczyciela. Drugą grupę stanowią definicje charakteryzujące się rozumieniem kompetencji jako pewnych dyspozycji nauczyciela powiązanych z emocjonalnym komponentem akceptującym określone zadanie czy też problem. Ostatnią grupę kompetencji stanowią te, rozumiane jako kompleksowe – bardziej złożone komponenty wiedzy, postaw i umiejętności nauczyciela[6].

Z pojęciem kompetencji ściśle łączy się termin kompetentny, czyli określenie człowieka, który posiada już pewien zasób wiedzy, umiejętności a co za tym idzie kompetencji[7].

W literaturze pedagogicznej bardzo często używa się także terminu kompetencje kluczowe, które rozumiane pozostają jako te „niezbędne jednostkom do prowadzenia życia niezależnego, ubogaconego, odpowiedzialnego i udanego[8]" oraz kompetencje zawodowe, które przez Tadeusza Nowackiego definiowane pozostają jako możność realizacji określonych czynności w danym zawodzie, realizowanymi zgodnie z normami danego zawodu[9].

Najważniejszymi cechami kompetencji są: złożoność, celowość, sytuacyjność, zmienność oraz mierzalność. Pierwsza cecha kompetencji wskazuje na jej związek z różnymi elementami – wiedzą teoretyczną, umiejętnościami, cechami osobowości, czy motywacją nauczyciela. Celowość kompetencji wskazuje na sens realizacji działania jakie nauczyciel pragnie w toku swojej praktycznej działalności podjąć. Zmienność kompetencji odnosi się do możliwości ich rozwoju i dostosowania do współczesnych wymagań edukacyjnych, natomiast mierzalność kompetencji odwołuje się do sprawdzania i diagnozowania ich poziomu[10].

Cechą charakterystyczną każdej kompetencji jest także jej podmiotowy charakter. Oznacza to, iż określa ona własność podmiotu – człowieka, który ujawnia je w toku swojego działania[11]. Zakres ich przejawiania ogranicza się w stosunku do przedmiotu oraz osób, względem których są przejawiane. Ważną cechą kompetencji jest także ich wyuczalność, wskazująca na to, że każda osoba jest w stanie w ramach procesu edukacji na ich przyswojenie. Ważne jest także wskazanie na kryterium dynamiczności, generatywności oraz transferowalności kompetencji[12].

Kompetencje zawodowe uwzględniają wiedzę (znajomość problematyki przedmiotowej), uzdolnienia (potencjał nauczyciela dotyczący doskonalenia i podnoszenia poziomu dotychczasowych jego umiejętności), wyznawane wartości, kompetencje fizyczne (poziom kultury fizycznej nauczyciela), umiejętności (znajomość zagadnień z danego

---

[6] K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferens, E. Kozioł, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 12-13.

[7] P. Kowolik, *Kluczowe kompetencje nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys tematu)*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, pod red. G. Paprotna, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2006, s. 53.

[8] Ibidem, s. 54.

[9] Ibidem, s. 54.

[10] P. Oleśniak, *Kompetencje- uzgodnienia terminologiczne*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 67-69.

[11] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wyd. eMPi$^2$, Poznań 2003, s. 23.

[12] K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferens, E. Kozioł, Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 14-15.

zakresu), cechy osobowościowe (uwarunkowania psychiczne), style działania oraz zainteresowania nauczyciela[13].

Na gruncie pedagogiki występuje wiele teorii klasyfikacyjnych kompetencje nauczycielskie. Jedną z klasyfikacji przedstawił Robert Kwaśnica. Klasyfikacja ta jest jedną z najbardziej ugruntowanych klasyfikacji, która bardzo często w ramach nauk pedagogicznych wykorzystywana pozostaje w rozważaniach pedeutologicznych. Autor wyróżnia więc kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne. Pierwsza kategoria kompetencji mieści w sobie umiejętności interpretacyjne, komunikacyjne oraz moralne. Kompetencje techniczne wskazują zaś na umiejętności metodyczne, realizacyjne oraz postulujące nauczyciela[14].

Irena Adamek wyróżnia kompetencje kreatywne, wskazujące na twórczą oraz innowacyjną działalność nauczyciela, oraz kompetencje informatyczne, wskazujące na możność korzystania z multimedialnych źródeł informacji[15].

Kolejny podział kompetencji nauczyciela wyróżnia Hanna Hamer, która grupuje je według trzech kategorii: specjalistycznych (z zakresu umiejętności metodycznych i merytorycznych), dydaktycznych (z zakresu umiejętności planowania, kierowania i konstruowania procesu edukacyjnego) oraz psychologicznych (z zakresu umiejętności emocjonalnych, motywacyjnych, komunikacyjnych, terapeutycznych)[16].

Wacław Strykowski wśród kompetencji nauczyciela wyodrębnia trzy grupy: wychowawcze, merytoryczne oraz dydaktyczno-metodyczne. Pierwsza grupa obejmuje swym zasięgiem te kompetencje, które wskazują na wychowawczy sposób oddziaływania nauczyciela na ucznia. Druga grupa – merytoryczna, odnosi się do treści nauczania danego przedmiotu. Ostatnia grupa kompetencji wyodrębniana przez Wacława Strykowskiego koncentruje się na praktycznym warsztacie pracy nauczyciela[17]. Bardzo zbliżoną koncepcję klasyfikacyjną kompetencji do poprzedniego podziału, wyróżnia Małgorzata Taraszkiewicz, wyodrębniając umiejętności merytoryczne, wychowawcze oraz metodyczne[18].

Kazimierz Denek wśród kompetencji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wyróżnia te interpretacyjne (wskazujące na doskonalenie oraz aktualizowanie wiadomości i umiejętności), autokreacyjne (zgodnie z którymi nauczyciel jest twórcą wiedzy pedagogicznej, którą posiada), realizacyjne (umiejętne realizowanie treści kształcenia i wychowania, prowadzące do realizacji celów oraz wartości edukacyjnych)[19].

Stanisław Dylak na gruncie kompetencji nauczycielskich wyodrębnia umiejętności bazowe (niezbędne do porozumiewania się z uczniami), konieczne (kompetencje interpretacyjne, realizacyjne, autokreacyjne) oraz pożądane (kompetencje pomocne w wypełnianiu funkcji nauczyciela)[20]. Na drodze kształcenia i przygotowania zawodowego nauczyciela do jego pracy zawodowej, Stanisław Dylak wyodrębnia kompetencje prakseologiczne (wyrażające się w organizowaniu i planowaniu procesu kształcenia

[13] P. Oleśniak, *Kompetencje- uzgodnienia terminologiczne*, [w:] *Nauczyciel. …*, op. cit., s. 70-71.
[14] K. Stech, *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferens, E. Kozioł, Wydawnictwo Humanistyczno-Społeczne Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002, s. 15.
[15] P. Kowolik, *Kluczowe kompetencje nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys tematu)*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, pod red. G. Paprotna, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2006, s. 55.
[16] E. Przygońska, *Kompetencje nauczyciela- wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel. …*, op. cit. , s. 125-126.
[17] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel. …*, op. cit., s. 160.
[18] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel. …*, op. cit., s. 160.
[19] P. Kowolik, *Kompetencje zawodowe…*, op. cit., s. 22.
[20] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wyd. eMPi$^2$, Poznań 2003, s. 23-24.

i wychowania młodego pokolenia ), współdziałania (mające swe zastosowania w kontaktach z drugim człowiekiem), komunikacyjne (wyrażające się w stosunkach z uczniami oraz zachowaniu sprawności językowej w poszczególnych sytuacjach edukacyjnych), informatyczne (mające zastosowanie podczas wykorzystywania w toku swej praktycznej działalności zawodowej nowoczesnych i medialnych źródeł informacji), kreatywne (charakteryzujące działania nowatorskie, innowacyjne), oraz moralne (wyrażające się w zdolności nauczyciela do refleksji pochylającej się nad własnym działaniem)[21].

Przytoczone poddziały kompetencji nie są jedynymi klasyfikacjami funkcjonującymi w ramach nauk pedagogicznych. Jasno można posunąć się do stwierdzenia, że tyle ile uczonych, tyle klasyfikacji kompetencji nauczyciela, a wszystkie ich rodzaje wskazują na pełnione przez niego funkcje[22]. Współczesny świat jest bardzo wymagający, gdyż otwiera on młodym pokoleniem drogi, którymi może on pójść by wspiąć się na wyżyny. Jest to jednak nie tylko wyzwanie dla ucznia, ale także nauczyciela, który na owe wyżyny doprowadzić go musi.

**Współczesny nauczyciel jako przykład kompetentnego przewodnika po świecie edukacyjnym**

Współczesne przygotowanie zawodowe nauczyciela otwiera przed nim rzeczywistość, która zorientowana jest na wielowymiarowe postrzeganie otaczającego świata, a przede wszystkim holistyczne podejście do rzeczywistości edukacyjnej. Fakt ten stawia przed nauczycielami konieczność wielotorowego przygotowania się do pełnienia roli przewodnika edukacyjnego. Zgodnie z wymaganiami edukacyjnymi, współczesny nauczyciel zdobywać powinien wiedzę oraz kształtować swoje kompetencje w określonych obszarach.

Wśród tych obszarów Wacław Strykowski wymienia kompetencje merytoryczne (świadczące o dobrym opanowaniu treści nauczania danej ścieżki edukacyjnej. Ten typ kompetencji zdobywany jest przez nauczyciela na drodze kształcenia i samokształcenia), psychologiczno-pedagogiczne (nauczyciel zobowiązany jest do posiadania bazy teoretycznej z zakresu psychologii oraz pedagogiki, która pozwoli mu na działalność dydaktyczno-wychowawczą oraz diagnostyczną uczniów), diagnostyczne (związane z koniecznością diagnozowania i poznawania podmiotu edukacji oraz jego środowiska rozwojowego), w dziedzinie planowania i organizowania procesu kształcenia i wychowania (związana jest z opracowaniem programów kształcenia, planów, projektów edukacyjnych, które w toku swej praktycznej działalności nauczyciel realizuje.), dydaktyczno-metodyczne (wiedza oraz umiejętności korzystania z najnowszych metod, zasad procesu kształcenia), komunikacyjne (umiejętności komunikacyjne wykorzystywanie budowaniu, odbieraniu i nadawaniu komunikatów), medialno-techniczne (umiejętność korzystania z technologicznych i medialnych źródeł informacji), związane z wartościowaniem osiągnięć szkolnych uczniów (umiejętność oceniania i wartościowania osiągnięć uczniów), dotyczące oceny oraz projektowania programów nauczania oraz podręczników szkolnych (umiejętności projektowania nowych programów, zawierających udoskonalone treści nauczania) [23].

Obok wymienionych obszarów kompetencji Wacław Strykowski akcentuje jeszcze jeden obszar – autoedukacyjny. Obszar ten jest bardzo ważny dla współczesnego nauczyciela, pragnącego sprostać wymaganiom edukacyjnym, które stawia przed nim świat edukacyjny. Zgodnie z ich przesłaniem, nauczyciel powinien nieustannie się rozwijać, podwyższać swoje

[21] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel.* …, op. cit., s. 161.
[22] S. Gawlik, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, pod red. R. Gmoch, A. Krasnodębska, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 29.
[23] W. Strykowski, *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela* …, op. cit., s. 24-31.

kwalifikacje zawodowe poprzez procesy doskonalenia, samokształcenia, tak by z każdym dniem stawać się bardziej twórczym, innowacyjnym, spełniając tym samym oczekiwania współczesnego świata[24].

Władysław Puślecki wskazując na kompetencje współczesnego nauczyciela wyodrębnia obszar kompetencji profesjonalnych, czyli „zdolności do właściwego postępowania przejawiające się nie tylko w wyuczonych, lecz przede wszystkim w kreatywnych umiejętnościach, ułatwiających skuteczne wykonywanie jego roli"[25].

Nauczyciel pragnący sprostać współczesnym wymaganiom edukacyjnym „to nie tylko człowiek patrzący w przyszłość, przygotowujący do niej siebie i innych, lecz również innowator, mistrz i twórca osobowości młodego, a w przyszłości dorosłego człowieka, otwartego na rodzące się nowe idee"[26]. Jest to więc „człowiek posiadający odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i psychologiczne, który jest doradcą i osobą wspomagającą rozwój konkretnej jednostki. Pracę traktuje jako służbę jednostce i społeczeństwu. […] jest organizatorem i kierownikiem procesu dydaktycznego w szkole, opiekunem klasy i organizatorem działalności pozalekcyjnej. […] powinien być wzorem do naśladowania, powiernikiem uczniów, inspiratorem wszelkich poczynań zarówno poznawczych, jak i społecznych oraz partnerem egzekwującym nabytą wiedzę"[27]. „Być zarazem fachowcem i humanistą"[28].

W procesie zdobywania wiedzy i umiejętności nauczyciel by sprostać współczesnym wymaganiom edukacyjnym powinien zdobyć kompetencje naukowo-specjalistyczne, komunikacyjne, naukowo-pedagogiczne, interpretacyjne, interakcyjne, realizacyjne, opiekuńcze, postulacyjne, asertywne, facylitatorskie, moralne, transgresyjne, kooperacyjne, autokreacyjne, poznawcze, organizatorskie, metodyczne, dydaktyczne, negocjacyjne, autorefleksyjne, informatyczno-medialne, prakseologiczne, współdziałania, bazowe, konieczne, pożądane, twórczo-autorskie[29].

Kształcenie kompetentnego nauczyciela powinno przede wszystkim więc ukształtować postawę przyszłego pedagoga- nauczyciela wczesnej edukacji do wchodzenia w interakcje społeczne, współpracy z okolicznymi środowiskami i grupami społecznymi, doskonalenia swojego warsztatu pracy, poszerzania swoich wiadomości i umiejętności w taki sposób, by móc podołać współczesnej, a przede wszystkim nieustannie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej w sposób nieustannego dokształcania i doskonalenia zawodowego[30].

Współczesne rzeczywistość edukacyjna otwiera przed nauczycielem bramę do krainy nieustannych wyzwań. Wyzwania te stwarzają mu możliwość rozwoju w celu stawania się coraz to lepszym przewodnikiem i przyjacielem swoich wychowanków[31]. Droga na której staje

[24] Ibidem, s. 31.
[25] P. Kowolik, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w zreformowanej szkole*, pod red. M. T. Michalewska, P. Kowolik, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 23.
[26] S. Gawlik, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, pod red. R. Gmoch, A. Krasnodębska, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 31.
[27] D. Krzywoń, *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, pod red. T. Michalewska, P. Kowolik, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 34.
[28] D. Gulińska-Grzeluszka, *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel.* …, op. cit., s. 168.
[29] P. Kowolik, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*, [w:] *Kompetencje nauczycieli* …, op. cit., s. 24-27.
[30] E. M. Minczakiewicz, *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, pod red. S. Korczyński, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 17.
[31] Z. Krzemianowski, *O tworzeniu wizerunku dobrego nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 2013, nr 1, s. 38.

współczesny nauczyciel prowadzić będzie go ku szczytom, a przede wszystkim spełnieniu zawodowemu, człowieka, który nie spoczął na laurach, lecz nade wszystko starał się rozwijać, w taki sposób, by kompetencje jego przyczyniły się do sprostania współczesnym wymaganiom oświatowym.

**Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań własnych**

Kompetencje nauczyciela pełnią we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej bardzo ważną rolę. W szczególny sposób tematyka ta pozostaje aktualna wśród studentów kierunków pedagogicznych, którzy niebawem rozpocząć mają swoją karierę zawodową. Istotny jest więc poziom zdobywania ich kompetencji, jaki jest możliwy podczas pięcioletniego cyklu kształcenia i przygotowania studenta do pełnienia zawodu nauczyciela.

Celem podjętych badań było poznanie opinii studentów kierunków pedagogicznych na temat poziomu kompetencji zawodowych w które wyposażany jest student w trakcie trwania studiów z zakresu kształcenia elementarnego. Badania przeprowadzone zostały w listopadzie 2013 roku, wśród studentów drugiego roku studiów magisterskich na specjalności kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym oraz kształcenie wczesnoszkolne z gimnastyką korekcyjną. Badaniami objętych zostało 50 studentów, w tym 27 studentek na specjalności kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym oraz 23 studentki na specjalności kształcenie wczesnoszkolne z gimnastyka korekcyjną. W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego w technice ankiety. Jako narzędzie badawcze zastosowano kwestionariusz ankiety składający się z 11 pytań o charakterze otwartym, półotwartym oraz zamkniętym.

Pierwsze pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyło rozumienia przez badanych terminu kompetencje zawodowe. Najwięcej badanych (74,0%) rozumie ten termin jako wiedzę, umiejętności praktyczne, teoretyczne oraz wszelkie predyspozycje nauczyciela, które wykorzystywane są w jego praktyce zawodowej. Mniej badanych (8,0%) kompetencje zawodowe nauczyciela rozumie jako wszystkie te elementy, które pozwalają nauczycielowi być dobrym nauczycielem zapewniając tym samym dobry start zawodowy oraz relacje z dziećmi. Zdecydowanie mniej badanych (6,0%) termin ten rozumie jako zbiór cech nauczyciela, które powinien on posiadać, by proces kształcenia i wychowania przebiegał skuteczniej; wykorzystanie nabytych w toku studiów kwalifikacji; oraz funkcje jakie pełni nauczyciel. Obraz wskazań badanych przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1 . Rozumienie przez badanych terminu „kompetencje zawodowe nauczyciela”.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n= 27 | KWGK n= 23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Wiedza, umiejętności praktyczne oraz teoretyczne, predyspozycje nauczyciela wykorzystywane w praktyce zawodowej | 20 | 17 | 37 | 74,0 % |
| Zespół cech jakie powinien posiadać nauczyciel by być skutecznym w procesie nauczania i wychowania | 3 | 0 | 3 | 6,0 % |
| Wykorzystywanie nabytych kwalifikacji przez nauczyciela po skończonych studiach | 3 | 0 | 3 | 6,0 % |
| To wszystko co pozwala być dobrym nauczycielem oraz zapewnia dobry start oraz relacje w pracy z dziećmi | 1 | 3 | 4 | 8,0 % |
| Funkcje, czynności jakie pełni nauczyciel | 0 | 3 | 3 | 6,0 % |
| Ogółem | 27 | 23 | 50 | 100,0 % |

Źródło: Opracowanie własne.

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety dotyczyło cech współczesnego nauczyciela. Najwięcej badanych wskazało, iż współczesny nauczyciel powinien być kompetentny (27,0 %), twórczy i kreatywny (16,0%), otwarty (9,0%), rozwijający swoje kompetencje (8,5,0%), empatyczny (7,5,0%). Wśród innych wskazywanych cech pojawiały się między innymi: sprawiedliwy, pracowity, ambitny spostrzegawczy, komunikatywny, wszechstronnie rozwinięty, innowacyjny, cierpliwy, odpowiedzialny, chętny do pracy, pomocny, ambitny. Obraz wskazań na to pytanie przedstawia poniższa tabela.

Tabela 2. Cechy współczesnego nauczyciela w opinii badanych.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Kompetentny | 21 | 8 | 29 | 27,0% |
| Twórczy, kreatywny | 10 | 7 | 17 | 16,0% |
| Otwarty | 9 | 1 | 10 | 9,0% |
| Podnoszący swoje kwalifikacje | 8 | 1 | 9 | 8,5% |
| Empatyczny | 7 | 1 | 8 | 7,5% |
| Inne | 25 | 9 | 34 | 32,0% |
| Ogółem | 80 | 27 | 107 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Kolejne pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety wymagało wskazania opinii na temat kompetencji nauczyciela do podjęcia pracy bezpośrednio po ukończeniu przez niego studiów. Zdecydowana większość badanych (72,0 %) jest zdania, że nauczyciel po ukończonych studiach nie jest gotowy do podjęcia pracy. Badani wypowiedzi swoje uzasadniali tym, że brak jest im przede wszystkim doświadczenia. Zdecydowana mniejszość respondentów (28,0%) jest zdania, że nauczyciel po ukończonych studiach jest odpowiednio pod względem teoretycznym przygotowany do podjęcia pracy zawodowej. Posiada on także praktyczne zalążki umiejętności, które w toku indywidualnej działalności zawodowej będzie rozwijał. Obraz wskazań badanych na pytania przedstawia poniższa tabela.

Tabela 3. Opinia badanych studentek na temat gotowości nauczyciela do podejmowania pracy po ukończonych studiach pelagicznych.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Tak | 4 | 10 | 14 | 28,0 % |
| Nie | 23 | 13 | 36 | 72,0 % |
| Ogółem | 27 | 23 | 50 | 100,0 % |

Źródło: Opracowanie własne.

W kolejnym pytaniu zadaniem respondentów było wskazanie kompetencji, w które po ukończeniu studiów nauczyciel jest najpełniej wyposażony. Najwięcej badanych wskazało na kompetencje merytoryczne (29,0%), dydaktyczno-metodyczne (17,0%), wychowawcze (12,0%), planowania i organizowania procesu kształcenia i wychowania (12,0%). Mniej wskazań respondentów uzyskały kompetencje komunikacyjne (9,0%), psychologiczno-pedagogiczne (6,0%), oraz diagnostyczne (4,0%), związane z wartościowaniem osiągnięć szkolnych i autoedukacyjne (4,0%). Najmniej studentek wskazała na kompetencje medialno-techniczne (2,0%) oraz dotyczące oceny oraz projektowania programów nauczania i podręczników szkolnych (1,0%). Obraz wskazań studentek przedstawia poniższa tabela.

Tabela 4. Opinia badanych studentek na temat kompetencji, w które nauczyciel w ramach studiów pozostaje najpełniej wyposażony.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Wychowawcze | 10 | 7 | 17 | 12,0% |
| Merytoryczne | 20 | 21 | 41 | 29,0% |
| Psychologiczno-pedagogiczne | 5 | 4 | 9 | 6,0% |
| Diagnostyczne | 2 | 4 | 6 | 4,0% |
| Planowania i organizowania procesu kształcenia i wychowania | 12 | 4 | 16 | 12,0% |
| Dydaktyczno-metodyczne | 18 | 5 | 23 | 17,0% |
| Komunikacyjne | 7 | 6 | 13 | 9,0% |
| Medialno-techniczne | 2 | 1 | 3 | 2,0% |
| Związane z wartościowaniem osiągnięć szkolnych | 5 | 0 | 5 | 4,0% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Dotyczące oceny i projektowania programów nauczania i podręczników szkolnych | 1 | 0 | 1 | 1,0% |
| Autoedukacyjne | 4 | 2 | 6 | 4,0% |
| Ogółem | 86 | 54 | 140 | 100,0% |

Źródło: badania własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

W poprzednim pytaniu zadaniem badanych było wskazanie tych kompetencji, w które ich zdaniem po ukończeniu studiów nauczyciel jest najpełniej wyposażony. W kolejnym pytaniu, respondenci poproszeni zostali o wskazanie tych kompetencji, które w ramach studiów pozostają najbardziej zaniedbywane. Zgodnie ze wskazaniami studentek, zauważyć można, że ich zdaniem najbardziej zaniedbywaną kompetencją w ramach kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli pozostają kompetencje diagnostyczne (21,0%), dotyczące oceny i projektowania programów nauczania i podręczników szkolnych (17,0%), planowania procesu kształcenia i wychowania (11,0%) oraz wychowawcze (11,0%). Obraz wskazań respondentów przedstawia poniższa tabela.

Tabela 5. Opinia badanych studentek na temat kompetencji, w które nauczyciel w ramach studiów pozostaje najmniej wyposażony.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP N=27 | KWGK N=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Wychowawcze | 10 | 4 | 14 | 11,0% |
| Merytoryczne | 1 | 0 | 1 | 1,0% |
| Psychologiczno-pedagogiczne | 9 | 2 | 11 | 8,0% |
| Diagnostyczne | 13 | 15 | 28 | 21,0% |
| Planowania i organizowania procesu kształcenia i wychowania | 9 | 6 | 15 | 11,0% |
| Dydaktyczno-metodyczne | 5 | 2 | 7 | 5,0% |
| Komunikacyjne | 8 | 0 | 8 | 6,0% |
| Medialno-techniczne | 4 | 1 | 5 | 4,0% |
| Związane z wartościowaniem osiągnięć szkolnych | 11 | 2 | 13 | 10,0% |
| Dotyczące oceny i projektowania programów nauczania i podręczników szkolnych | 18 | 5 | 23 | 17,0% |
| Autoedukacyjne | 6 | 2 | 8 | 6,0% |
| Ogółem | 94 | 39 | 133 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

W następnym pytaniu zawartym w kwestionariuszu ankiety badani poproszeni zostali o wskazanie zmian, które ich zdaniem wpłynęłyby pomyślnie na proces zdobywania przez przyszłych nauczycieli kompetencji zawodowych. Najwięcej badanych (76,0%) uważa, że najbardziej przydatne byłoby zagwarantowanie studentom możliwości uczestnictwa w większej ilości godzin praktyk zawodowych oraz realizacja zajęć w formie warsztatowej (14,0%), czy też możliwość uczestnictwa w kursach doskonalenia zawodowego, zmniejszenie liczby przedmiotów niekierunkowych obecnych w programach nauczania. Obraz wskazań przedstawia tabela 6.

Tabela 6. Proponowane zmiany w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli w celu skuteczniejszego kształtowania kompetencji nauczyciela.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Więcej działań praktycznych | 25 | 23 | 48 | 76,0% |
| Mniej przedmiotów niekierunkowych obecnych w programach kształcenia | 3 | 0 | 3 | 5,0% |
| Warsztatowa realizacja zajęć | 8 | 1 | 9 | 14,0% |
| Możliwość uczestniczenia w kursach doskonalenia zawodowego | 2 | 1 | 3 | 5,0% |
| Ogółem | 38 | 25 | 63 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Respondenci zapytani zostali również o formy doskonalenia zawodowego, które według nich pozostają najbardziej pożądane na pierwszym etapie kształcenia. Najwięcej wskazań otrzymały warsztaty doskonalenia zawodowego (42,0%) oraz kursy (28,0%). Mniej wskazań respondentów uzyskały studia podyplomowe (19,0%), praktyki realizowane w placówkach edukacyjnych (7,0%) oraz szkolenia (4,0%). Obraz wskazań przedstawia poniższa tabela.

Tabela 7. Opinia badanych na temat pożądanych form doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciela.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Warsztaty doskonalenia zawodowego | 13 | 18 | 31 | 42,0% |
| Studia podyplomowe | 13 | 1 | 14 | 19,0% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Kursy | 17 | 4 | 21 | 28,0% |
| Praktyki w placówkach edukacyjnych | 3 | 2 | 5 | 7,0% |
| Szkolenia | 1 | 2 | 3 | 4,0% |
| Ogółem | 47 | 27 | 74 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Po wskazaniu form doskonalenia zawodowego, badani zapytani zostali o to, czy w trakcie realizacji kształcenia akademickiego, mieli oni okazję uczestniczenia w formach doskonalenia zawodowego. Ponad połowa respondentów (62,0%) uczestniczyła w formach doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciela. Badani wskazywali głównie na uczestnictwo w formach warsztatowych, takich jak warsztaty: plastyczne, muzyczne, teatralne, bajkoterapii, ruchu rozwijającego Weroniki Sherborne, a także kursy wychowawców kolonijnych, czy udzielania pierwszej pomocy. Zaś 40,0% badanych nie miało okazji uczestniczyć jeszcze w formach doskonalenia zawodowego. Obraz wskazań respondentów przedstawia poniższa tabela.

Tabela 8. Opinia badanych na temat uczestnictwa w formach doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciela podejmowanych w trakcie studiów.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Tak | 24 | 6 | 30 | 60,0 % |
| Nie | 3 | 17 | 20 | 40,0 % |
| Ogółem | 27 | 23 | 50 | 100,0 % |

Źródło: Opracowanie własne.

Jedną z kompetencji, w którą współczesny nauczyciel powinien być wyposażony, to kompetencja wychowawcza. O sposób jej rozwijania w ramach podejmowanych studiów, zapytani zostali respondenci w kolejnym pytaniu. Najwięcej badanych jest zdania, że studia przygotowują do pełnienia roli wychowawcy jedynie w sposób merytoryczny (74,0%). Mniej osób jest zdania, że do tej roli przygotowani zostają podczas uczestnictwa w praktykach (13,0%) oraz wyposażanie przyszłego nauczyciela w kompetencje diagnostyczne i wychowawcze (6,0%). Pozostała część badanych (7,0%) jest zdania, że studia słabo przygotowują przyszłych nauczycieli do pełnienia roli wychowawcy. Obraz wskazań przedstawia poniższa tabela.

Tabela 9. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do roli wychowawcy.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Merytoryczne | 19 | 21 | 40 | 74,0% |
| Podczas uczestnictwa w praktykach | 1 | 6 | 7 | 13,0% |
| Studia słabo przygotowują do pełnienia roli wychowawcy | 4 | 0 | 4 | 7,0% |
| Wyposażenie studenta w kompetencje diagnostyczne i wychowawcze | 3 | 0 | 3 | 6,0% |
| Ogółem | 27 | 27 | 54 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

Kolejnym zadaniem respondentów było określenie, czy w chwili obecnej czują się oni gotowi do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela. Zdecydowana większość respondentów (74,0%) nie czuje się gotowa do pełnienia tej roli w chwili obecnej. Badani uzasadniali swoją wypowiedź tym, iż brak im doświadczenia, wiedzy na temat obowiązków pełnionych przez nauczyciela.

Tabela 10. Opinia badanych na temat poczucia przygotowania do pełnienia w chwili obecnej roli nauczyciela.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Tak | 6 | 7 | 13 | 26,0 % |
| Nie | 21 | 16 | 37 | 74,0 % |
| Ogółem | 27 | 23 | 50 | 100,0 % |

Źródło: Opracowanie własne.

Znaczna mniejszość (26,0%) badanych przyznaje, że jest gotowa do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, co uzasadnione przez respondentów jest tym, iż posiadają oni odpowiedni zasób wiedzy merytorycznej na temat pełnienia roli nauczyciela, a doświadczenie zdobywać będą podczas indywidualnej praktyki zawodowej.

Ostatnie pytanie zawarte w kwestionariuszu ankiety wymagało od badanych wskazania zmian, jakie ich zdaniem powinny uskutecznić proces zdobywania przez przyszłych nauczycieli kompetencji zawodowych. Najwięcej badanych wskazało na zapewnienie studentom uczestnictwa w większej ilości praktyk zawodowych (71,0%), więcej

zajęć realizowanych w formie warsztatowej (13,0%). Mniej badanych wskazało na zwiększenie nacisku na zdobywanie kompetencji diagnostycznych przyszłych nauczycieli (8,0%), możliwość korzystania z kursów doskonalących kompetencje nauczyciela (5,0%) oraz wprowadzenia egzaminów wstępnych na studia pedagogiczne (3,0%). Obraz wskazań przedstawia poniższa tabela.

Tabela 11. Opinia badanych na temat aspektów kształcenia, na które podczas studiów powinno się najbardziej zwracać uwagę.

| Specjalność / Wyszczególnienie | Liczba wskazań n=50 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | KWWP n=27 | KWGK n=23 | Razem | Procenty [%] |
| | Liczba | Liczba | | |
| Więcej praktyk w placówkach przedszkolnych oraz szkolnych | 27 | 17 | 44 | 71,0% |
| Więcej zajęć warsztatowych | 5 | 3 | 8 | 13,0% |
| Większy nacisk na zdobywanie kompetencji diagnostycznych studenta | 3 | 2 | 5 | 8,0% |
| Możliwość korzystania z kursów doskonalenia zawodowego oferowanych przez placówki kształcące | 3 | 0 | 3 | 5,0% |
| Egzaminy wstępne | 1 | 1 | 2 | 3,0% |
| Ogółem | 39 | 23 | 62 | 100,0% |

Źródło: Opracowanie własne.

* Liczba wskazań nie sumuje się do wartości badanych, gdyż badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź.

**Wnioski**

Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej są bardzo ważne we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Istotne jest też wyposażenie studentów w odpowiedni zasób kompetencji zawodowych, które umożliwią przyszłemu nauczycielowi odpowiedni start zawodowy. Z przeprowadzonych badań wynika, że zdecydowana większość przyszłych nauczycieli rozumie termin „kompetencje zawodowe", które tłumaczą jako wiedzę, umiejętności praktyczne oraz teoretyczne, predyspozycje nauczyciela wykorzystywane w praktyce zawodowej. Współczesny nauczyciel zgodnie ze wskazaniami badanych powinien być przede wszystkim kreatywny, twórczy oraz kompetentny. Przyszli nauczyciele edukacji elementarnej pozostają na drodze kształcenia akademickiego przygotowani do pełnienia roli nauczyciela. Kompetencje, które zgodnie ze wskazaniami badanych na gruncie kształcenia akademickiego są kształtowane to między innymi kompetencje merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz planowania i organizowania procesu kształcenia i wychowania. Studenci, wskazali także na kompetencje diagnostyczne, dotyczące oceny i projektowania programów nauczania i podręczników szkolnych, jako te, które ich zdaniem pozostają zaniedbywane w kształceniu i przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pełnienia ich roli zawodowej. Należy zaznaczyć, że badani studenci zdają sobie sprawę z konieczności podnoszenia swoich kompetencji, tym samym większość z nich deklaruje swoje uczestnictwo w formach doskonalenia zawodowego. Analizując wyniki badań, można zauważyć, że badani studenci czują się gotowi do podjęcia pracy w zawodzie nauczyciela, jednak wskazują oni na

pewne braki, które sprawiłaby, że przyszli nauczyciele czuliby się znacznie pewniej w momencie swojego startu zawodowego.

Współczesny nauczyciel jest człowiekiem, który w ramach praktyki zawodowej zmierzyć musi się z wieloma wymaganiami, które stawia przed nim współczesna rzeczywistość edukacyjna. Oczekiwania dyrektorów placówek edukacyjnych, zatrudniających nauczycieli nieustannie wzrastają. Ważne jest jednak, by nauczyciel zdobywając dodatkowe kwalifikacje oraz kompetencje, nie zagubił swojego zamiłowania do pracy z dziećmi oraz misji, w kierunku zachowania podmiotowości, dobrego kontaktu z dzieckiem oraz prowadzenie go po rzeczywistości edukacyjnej wyzwalając jego twórczą aktywność, zainteresowanie czy ciekawość. Istotne jest więc, by nauczyciel był człowiekiem wychodzącym naprzeciwko dzieciom, jego potrzebom i pragnący nade wszystko ich dobra, nie zapominając przy tym o doskonaleniu swoich kompetencji.

**Abstrakt:** Kompetencje nauczyciela pełnią w rzeczywistości edukacyjnej bardzo ważną rolę. Współczesny nauczyciel utożsamiany pozostaje z osobą kompetentną, która stoi na straży dobra dziecka. Tematyką niniejszego artykułu pozostają kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych. Artykuł przedstawia teoretyczne ujęcie kompetencji zawodowych nauczyciela oraz przegląd wyników badań własnych realizowanych wśród studentów drugiego roku studiów uzupełniających na kierunku pedagogika na specjalności kształcenie wczesnoszkolne z wychowaniem przedszkolnym oraz kształceniu wczesnoszkolnym z gimnastyką korekcyjną.
**Słowa kluczowe:** nauczyciel, kompetencje nauczyciela

**Abstract:** Nowadays, on the base of educational reality, it is commonly known that teacher's competences are crucial in his role. Contemporary teacher is identified as a competent person who is a guardian of child's welfare. The topic of the article is referred to teacher's competences according to actual educational expectations. The report presents theoretical approach of the teacher's competences and at the same time presents the results of personal research which have been realized among a group of students from the second year of Master of Arts studies. The students were profiled with pedagogics divided on two departments. The first concentrates on early childhood and kindergarten education and the second bases on early childhood education with corrective exercises.
**Keywords:** teatcher, teacher's competences

**Bibliografia**

Gawlik S., *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, pod red. R. Gmoch, A. Krasnodębska, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Gulińska-Grzeluszka D., *Kompetencje nauczyciela przedszkola*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.

Kowolik P., *Kluczowe kompetencje nauczyciela zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (zarys tematu)*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli przedszkoli i klas I-III szkoły podstawowej (z teorii i praktyki)*, pod red. G. Paprotna, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2006.

Krzemianowski Z., *O tworzeniu wizerunku dobrego nauczyciela*, „Nowa Szkoła" 2013, nr 1.

Krzywoń D., *Kompetencje nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, pod red. T. Michalewska, P. Kowolik, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008.

Minczakiewicz E. M., *Przygotowanie do zawodu nauczyciela w perspektywie wyzwań reformowanej polskiej edukacji*, [w:] *Nauczyciel epoki przemian*, pod red. S. Korczyński, Wyd. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Oleśniak P., *Kompetencje- uzgodnienia terminologiczne*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
Przygońska E., *Kompetencje nauczyciela- wychowawcy*, [w:] *Nauczyciel. Rozwój zawodowy i kompetencje*, pod red. E. Przygońska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010.
Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*, [w:] *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, pod red. K. Ferens, E. Kozioł, Wydawnictwo Humanistyczno-Społeczne Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2002.
Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy*, [w:] *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, pod red. W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003.
Święcicki M. (red.), *Encyklopedia XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

# II.
# Wybrane problemy zawodu nauczycielskiego w świetle kompetencji

**Wioleta LECHOWICZ**
Uniwersytet Opolski

# KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W WYBRANYCH KRAJACH UNII EUROPEJSKIEJ

Edukacja jako jeden z najważniejszych komponentów codziennego życia, każdego człowieka nie byłaby procesem efektywnym i skutecznym gdyby nie osoby odpowiednio przygotowane do sprawowania pieczy nad podmiotami edukacji, a więc samymi uczniami. Mowa tu o osobie nauczyciela. Jak jednak rozumiane jest pojęcie nauczyciela, jaka winna być jego osobowość oraz jakie kwalifikacje powinien posiadać, aby odpowiednio spełniać swą funkcję? Miedzy innymi na te pytania, w odniesieniu do standardów edukacyjnych panujących w krajach Europy, udzielone zostaną odpowiedzi w niniejszym artykule.

Rozpoczynając od definicji nauczyciela, w słowniku pedagogicznym przedstawia się go jako osobę wykwalifikowaną do prowadzenia zajęć dydaktyczno-wychowawczych w różnych placówkach szkolnych, przedszkolnych i wyższych stopniem szkołach. W czasach współczesnych nauczycieli kształci się na uczelniach wyższych. Aby uczyć w przedszkolu lub szkole podstawowej potrzebny jest licencjat, natomiast w szkołach średnich zatrudnia się nauczycieli z tytułem magistra[1]. Natomiast w słowniku języka polskiego nauczyciela przestawia się jako osobę, która naucza innych udzielając mu lekcji[2].

Nauczyciel klas początkowych oraz przedszkola powinien posiadać umiejętności o charakterze plastycznym, muzycznym, fizycznym i innych. Dlatego ważne jest to kto zostaje nauczycielem grup najmłodszych[3]. Ważne jest także, aby nauczyciel znał się na tym co robi, czyli powinien być obeznany w swojej dziedzinie, wymaga się również, by wciąż się rozwijał i uczył się pracy z nowymi technikami i technologią. Ma być on wzorem do naśladowania dla dzieci, a przede wszystkim ważne jest to, aby lubił dzieci a przy tym nie był dla nich tylko wykładowcą, ale także osobą godną zaufania, która wysłucha, pomoże i pokieruje[4].

Prócz tych już wcześniej wymienionych cech, które powinien posiadać nauczyciel istnieją również inne, opisane przez Michaela Schratza zwane cechami „nauczyciela europejskiego", a są nimi mianowicie: europejska tożsamość, europejska wiedza, europejska wielokulturowość, europejskie kompetencje językowe, europejski profesjonalizm, europejskie obywatelstwo, europejskie miary jakości. Pierwsza z nich polega na tym, że nauczyciel nie ogranicza się do informacji o danym kraju, w którym zamieszkuje ale i poza granice własnego miejsca zamieszkania. Drugą wymienioną jest europejska wiedza. Na jej podstawie nauczyciel powinien wiedzieć co się dzieje w całej Europie oraz znać europejską historię i jej skutki. Kolejną jest europejska wielokulturowość co oznacza, że nauczyciel jest pozytywnie nastawiony na obcą kulturę, ale i także nie jest negatywnie nastawiony do swojej własnej. Następną wymienioną cechą są europejskie kompetencje językowe, czyli nauczyciel powinien: umieć porozumieć się w różnych językach europejskich, nie tylko w swoim ojczystym, potrafić nauczać w innym języku swojego przedmiotu oraz wyjeżdżać do miejsc gdzie mówi się innym językiem niż jego ojczystym. Europejski profesjonalizm wymaga: posiadania takiego wykształcenia, aby móc uczyć w innych krajach europejskich, możliwości wymiany swoich doświadczeń, możliwości spostrzeżeń z innymi nauczycielami poza

[1] *Słownik pedagogiczny*, pod red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Wyd. PWN, Warszawa 2009, s. 113-114.
[2] *Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. S. Dubisz, Wyd. PWN, Warszawa 2003, s. 861.
[3] K. Żegnałek, *Nauczyciel z powołania…i dobrze wykształcony*, „Życie Szkoły", 2008, nr 8, s. 5.
[4] *Słownik pedagogiczny*, pod red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Wyd. PWN, Warszawa 2009, s. 114.

granicami kraju. Europejskie obywatelstwo to nic innego jak solidarność między narodami europejskimi. Ważne dla nauczyciela jest przestrzeganie praw człowieka, wolność i demokracja. Już ostatnią cechą „europejskiego nauczyciela" jest europejska miara jakości. Ważne dla takiego nauczyciela powinno być to aby wspólnie z innymi dążyć do osiągnięcia europejskich celów edukacyjnych[5].

Ważnymi pojęciami związanymi z tym tematem są kompetencje i kwalifikacje, które należy uprzednio wyjaśnić. Zaczynając od definicji kwalifikacji zawodowych jest to zestaw umiejętności, wiadomości oraz cech, potrzebnych do spełnienia zadań w danym zawodzie[6].

Natomiast „kompetencje", są to umiejętności wykorzystywania swoich kwalifikacji podczas wykonywania wyznaczonych zadań zawodowych[7]. Kompetencje stanowią kwalifikacje oraz odpowiednie uprawnienia[8].

Istnieją różne klasyfikacje kompetencji, jedną z nich jest np. klasyfikacja według Małgorzaty Taraszkiewicz, w której wyróżnia się: kompetencje merytoryczne, które odwołują się do treści zadań realizowanych przez nauczycieli; kompetencje dydaktyczno-merytoryczne, które odnoszą się do podejmowanych technik i metod przez nauczyciela; kompetencje wychowawcze, czyli np. nawiązywanie przez nauczyciela kontaktu z uczniem[9].

W 2005 r. ustanowiono zestaw kompetencji, które wymaga się od europejskiego nauczyciela. Kompetencje te dzielą się na dwie podgrupy: związane z procesem uczenia się i nauczania oraz związane z kształtowaniem postaw uczniowskich. Do tej pierwszej grupy należą : umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie, umiejętność włączenia technologii informacyjno-komunikacyjnej do codziennego funkcjonowania uczniów, umiejętność pracy w zespole bezpośrednio zaangażowanym w uczenie się tej samej grupy uczniów, umiejętność współpracy przy tworzeniu programów nauczania, organizacji procesu kształcenia i oceniania, umiejętność współpracy z osobami ze środowiska lokalnego i z rodzicami, umiejętność dostrzegania i rozwiązywania problemów, umiejętność ciągłego rozszerzania swojej wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności, umiejętność stworzenia dogodnych warunków do uczenia się tzn. że nauczyciel ma być organizatorem procesu uczenia się, ma uczynić ze swoich uczniów badaczy, tworzy programy nauczania, ciągle się szkoli i doskonali, stale usprawnia swoją pracę, działa we wszelkiego rodzaju stowarzyszeniach i organizacjach. Natomiast do drugiej grupy, czyli kompetencji związanych z kształtowaniem postaw uczniowskich należą: umiejętność wykształcenia w uczniach postawy obywatelskiej i społecznej, umiejętność łączenia kształtowania wymaganych kompetencji z nauczaniem/uczeniem się danego przedmiotu, umiejętność promowania takiego rozwoju kompetencji uczniowskich, które pozwolą im, jako pełnoprawnym obywatelom danego państwa, z sukcesem funkcjonować w społeczeństwie wiedzy[10].

R. J. Yinger i M. Hendricks-Lee twierdzą, że dobrze przygotowany nauczyciel do pełnienia swojej pracy to taki, który: rozumie i posługuje się podstawowymi pojęciami w dziedzinie nauczania swojego przedmiotu, wie jak rozwijają się dzieci i co należy robić aby dziecko prawidłowo się rozwijało, wie o tym że każdy uczeń jest indywidualnością i rozwija się inaczej oraz w inny sposób się uczy, zna i potrafi zastosować różnorodne strategie nauczania, namawia uczniów do rozwiązywania problemów i do rozwijania krytycznego myślenia, skłania uczniów do indywidualnego rozumowania[11].

---

[5] http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf, (24.11.2013r., 13.40).
[6] S. M. Kwiatkowski, *Kształcenie zawodowe- wyzwania, priorytety, standardy*, Wyd. IBE, Warszawa 2006, s. 69.
[7] Ibidem, s. 72.
[8] Ibidem, s. 38.
[9] Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009, s. 41.
[10] http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf, (24.11.2013r.,22.00).
[11] K. Denek, *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 108.

Podczas rekrutacji na stanowiska nauczycieli stosuje się m.in. selekcję merytoryczną, która ma charakter kompetencyjny. Na przykład w Norwegii podczas rekrutacji pod uwagę bierze się osiągnięcia na etapie szkoły średniej, wyniki egzaminu wstępnego oraz testu językowego, a także wiek kandydata. Przykładem takiej selekcji jest również Francja, gdzie to starający się o pracę na stanowisko nauczyciela kandydat musi zdać krajowy egzamin konkursowy. W Luksemburgu natomiast od pretendenta wymaga się znajomości przynajmniej trzech języków takich jak: niemiecki, francuski i luksemburski. Za to w Irlandii wymagana jest dodatkowa rekrutacja przed rozpoczęciem kształcenia pedagogicznego[12].

W niektórych krajach, takich jak np. Finlandia, Irlandia, Luksemburg i Włochy jeszcze na uczelniach, które przygotują studentów do przyszłej pracy na stanowisku nauczyciela, dokonuje się selekcji poprzez wstępne egzaminy. W krajach tych bierze się także pod uwagę osiągnięcia zdobyte podczas studiów[13].

W Czechach wymaga się konkretnych kompetencji, które realizowane są na podstawie czterech głównych celów edukacji takich jak: uczyć się, aby wiedzieć, czyli inaczej mówiąc zdobywanie kwalifikacji; uczyć się żyć dobrze z innymi, czyli socjalizacja; uczyć się działać tzn. integracja oraz uczyć się być rozumiane jako rozwój osobowości. Pierwszy z tych celów realizowany jest poprzez wiedzę z zakresu nauczanego przedmiotu , znajomości dydaktyki a także metod diagnozy i innych. Aby zrealizować drugi cel pedagog musi posiadać kompetencje społeczne czyli odpowiednie nastawienie na innych, musi także posiadać umiejętności interwencji w razie zaistniałej sytuacji. Do osiągnięcia trzeciego celu wymaga się zdolności funkcjonowania w grupie. Ostatni cel, jakim jest rozwój osobowości, żąda od nauczyciela zdolności do diagnozowania i oceny swoich działań oraz zdolność do rozwijania swoich umiejętności i wiedzy, a także poszerzania swoich kompetencji w zakresie doradztwa[14].

W Holandii natomiast akty prawne obejmują siedem kompetencji, jakie powinien posiadać nauczyciel, a są to kompetencje: interpersonalne, które oznaczają zagwarantowanie grupie odpowiedniego klimatu, który będzie sprzyjać relacjom między dziećmi; pedagogiczne, czyli umiejętność stymulowania rozwoju dzieci, w taki sposób, aby potrafiły w późniejszym życiu być odpowiedzialne i samodzielne; przedmiotowe i dydaktyczne, co oznacza że nauczyciel ma obowiązek pomóc uczniom w docieraniu do wiedzy; organizacyjne, które dotyczą procesu kształcenia oraz stymulowania postaw; kooperacji z innymi nauczycielami, nie tylko z osobami ze swojego bliskiego otoczenia; kooperacji z innymi podmiotami w środowisku, którymi są np. rodzice; refleksji i zawodowego rozwoju, stanowią je np. samokontrola nad swoją praktyką oraz motywacja do tego aby cały czas się dokształcać[15]. W państwie tym kształcenie ustawiczne nie jest obowiązkowe dla wszystkich pedagogów[16].

W Hiszpanii z kolei zarówno prawem jak i obowiązkiem jest kształcenie ustawiczne. Nauczyciele chcąc uzyskać podwyżkę muszą, odbyć takie kursy szkoleniowe raz na sześć lat, a trwają one ponad sto godzin[17].

Natomiast w Danii kształcenie ustawiczne co prawda nie jest obowiązkowe, chodź od nauczycieli uczących niektórych przedmiotów właśnie takiego się wymaga. Od nauczycieli szkół średnich nie wymaga się kształcenia ustawicznego, aczkolwiek wielu pedagogów

[12] A. Wiłkomirska, *Kształcenie i wymagany zakres kompetencji zawodowych nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2007, nr 4, s. 161.
[13] Ibidem, s. 162.
[14] Ibidem, s. 162-163.
[15] Ibidem, s. 163.
[16] J. Łysek, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zmieniającej się Europie*,[w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroz Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 85.
[17] Ibidem, s. 84.

w różnych kursach doskonalących bierze udział w czasie roku szkolnego. Nauczyciele szkół zawodowych nie mają obowiązku kształcenia ustawicznego, a mimo to wymaga się od nich rozwijania swoich umiejętności[18].

W Irlandii zaś w szkołach prywatnych na poziomie szkół średnich dyrektor ma prawo decydować o tym, jakiego przedmiotu lub nawet kilku przedmiotów dany nauczyciel będzie nauczał. Podobnie jest także w Grecji i Austrii, gdzie to nauczyciel jest zatrudniany na stanowisko nauczyciela przedmiotu nie zawsze zgodnego z jego specjalizacją[19].

Podsumowując, w większości krajów kształcenie ustawiczne nie jest obowiązkiem nauczyciela, jednakże wymaga się go w pracy. Wymaga się także od pedagogów wszechstronnych kompetencji, oraz ciągłego dokształcania się, które często pedagodzy realizują w swoim zakresie. Pomimo aktów prawnych, które narzucają nauczycielom konkretne wymagania co do posiadanych kompetencji, nauczyciel powinien kierować się dobrem dzieci i sam dbać o to, by rozwijać swoje umiejętności, zdolności oraz poszerzać kompetencje i zdobywać nowe kwalifikacje.

**Streszczenie:** W niniejszym artykule podjęto tematykę kompetencji nauczycieli w wybranych krajach Unii Europejskiej. Na początku wyjaśnione zostały pojęcia nauczyciela, kompetencji oraz kwalifikacji. Podane są również cechy jakie powinien posiadać każdy nauczyciel oraz takie, które są wymagane od „nauczyciela europejskiego". Przybliżone zostały także podstawowe kompetencje jakie musi posiadać współczesny pedagog, a także pedagog w poszczególnych krajach państw europejskich.
**Słowa kluczowe:** nauczyciel, kompetencje, kwalifikacje, dokształcanie, cechy nauczyciela, kompetencje nauczycieli w Unii Europejskiej

**Summary:** The article discusses the topic of teachers' competence In different countries In the European Union. Firstly, the concepts of a teacher, a competence and qualifications are described. The features that every teacher should represent are mentioned as well as the ones that a "European teacher" should have. Also, the basic competences of a modern educationalist in different European countries are presented.
**Key words:** teacher, teacher's competences, teacher's qualifications, teacher's training, teacher's competences in The European Union

**Bibliografia**

Denek K., *Kwalifikacje nauczycieli w społeczeństwie opartym na wiedzy,* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroz, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Kwiatkowski S. M., *Kształcenie zawodowe- wyzwania, priorytety, standardy*, Wyd. IBE, Warszawa 2006.

Łysek J., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w zmieniającej się Europie,* [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroz Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Wyd. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2009.

*Słownik pedagogiczny*, Kupisiewicz Cz., pod red. Kupisiewicz M., Wyd. PWN, Warszawa 2009.

*Uniwersalny słownik języka polskiego*, pod red. Dubisz S., Wyd. PWN, Warszawa 2003.

Wiłkomirska A., *Kształcenie i wymagany zakres kompetencji zawodowych nauczycieli w krajach Unii Europejskiej,* „Kwartalnik Pedagogiczny", 2007, nr 4.

Żegnałek K., *Nauczyciel z powołania…i dobrze wykształcony,* „Życie Szkoły" 2008, nr 8.

http://www.cen.uni.wroc.pl/Pliki/13.pdf.

[18] Ibidem, s. 80-81.

[19] A. Wiłkomirska, *Kształcenie i wymagany zakres kompetencji zawodowych nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2007, nr 4, s. 166.

**Agnieszka KISIŃSKA**
Uniwersytet Opolski

# KOMPONENTY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA I ICH ZNACZENIE W WYCHOWANIU DZIECKA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie ma za sobą trudną drogę przygotowań. Musi posiadać wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym i określone kwalifikacje. Liczą się również różnego rodzaju umiejętności. Wymagane kompetencje nie ograniczają się jednak do zakresu wiedzy w obszarze metodyki kształcenia.

Na całokształt postawy nauczyciela wpływa wiele ustawowych warunków. Obowiązki są ściśle ustalone w Karcie Nauczyciela (art.6 o „Obowiązkach nauczyciela"). Są to m.in.: „rzetelne realizowanie zadań związanych z powierzonym stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą (…), wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju (…) dbanie o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów"[1]. W ten sposób ustalono specyfikę zawodu i nakreślono podstawowe założenia w podejściu do dziecka. Należy zwrócić uwagę, iż mowa jest o rzetelności, wsparciu, trosce, przyjaźni oraz postawach moralnych. Osobowość nauczyciela w takim przypadku jest niezwykle ważna, aby mógł on dobrze realizować wzór osobowy zarówno jako wychowawca, jak i pracownik.

Istnieją trzy zasadnicze typy właściwości osobowych nauczyciela:
1) Umysłowość – wyposażona w odpowiednie właściwości psychiczne. Ogromną obszerną wiedzę ogólną, przedmiotową, psychologiczno-pedagogiczna, ogólną biegłość z zakresu wszystkich dziedzin aktualnego życia społeczno-historycznego oraz własny punkt widzenia i postrzegania świata.
2) Moralność – jako zespół cech osobowych, determinujących świadome funkcjonowanie wśród norm społecznych, a także są fundamentem silnego charakteru.
3) Humanizm społeczny – jako przejaw emocjonalnego ustosunkowania się do drugiego człowieka, jednakowego wartościowania i poszanowania każdej jednostki, wspierania jego całościowego rozwoju[2].

Próbę wyjaśnienia „kim jest nauczyciel?" podejmuje Lidia Baranowska. W swoim artykule odwołuje się do terminologii „Nowego słownika pedagogicznego" i określa, iż „nauczyciel to osoba, która naucza innych, przekazując wiadomości lub wskazując właściwy sposób życia"[3]. W odniesieniu do tego widzimy, że nakreślone zostały jego 2 główne role. Pierwsza z nich to wspomniane w definicji nauczanie, czyli przekazywanie wiedzy. Druga, jednak nie mniej ważna, to wychowanie. Jak określa ten termin Baranowska za Kruszewskim, to „działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne, a pośrednio na zmiany poznawcze, które zachodzą w uczniu na skutek działań wychowawczych"[4]. Wincenty Okoń zwraca zaś uwagę na świadomość i celowość tej działalności społecznej w ujęciu stosunku: wychowawca-wychowanek, „(…) której celem jest wywołanie zamierzonych zmian

[1] USTAWA z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela
[2] N. Antoń, *Osobowość nauczyciela i jego cechy*, http://www.edukacja.edux.pl/p-8433-osobowosc-nauczyciela-i-jego-cechy.php [dostęp: 15.11.2013r., 19:25]
[3] L. Baranowska, *Obraz, role i etyka nauczyciela we współczesnej szkole podstawowej*, „Życie Szkoły" 2011, nr 9, s.6.
[4] Ibidem, s.8.

w osobowości wychowanka”[5]. Podkreśla również, iż osobami, kształtującymi w takim przypadku stają się rodzice i nauczyciele, którzy kierują rozwojem.

Cały proces dydaktyczno-wychowawczy w szkole, czy przedszkolu opiera się więc przede wszystkim na roli nauczyciela, jako wzorca osobowego. Wizerunek pedagoga bogatego w wiedzę jest jednym z głównych wyznaczników zaufania do niego. Jednak, gdy dziecko w młodszym wieku przekracza próg placówki opiekuńczo-edukacyjnej, najważniejsze jest, aby nauczyciel stał się dla niego wzorem do naśladowania przez swoją osobowość, przez to jaki jest w codziennych relacjach.

Badania nad osobowością nauczyciela, które miały miejsce w pierwszej połowie XX w. doprowadziły do określeń „dusza nauczyciela, instynkt wychowawczy, talent pedagogiczny, (…) wrodzone dyspozycje do wychowania (…)”[6]. Obecnie, jak podsumowuje Mieczysław Lejman w swojej pracy pedagogicznej z 1986 r., wydanej 5 lat później w pokonferencyjnej publikacji- „osobowość nauczyciela analizuje się w konfrontacji z (…) osiągnięciami dydaktyczno-wychowawczymi”[7]. W takim też kontekście oceniane są kompetencje, a więc przez pryzmat opanowanych lub właśnie nieprzyswojonych treści przez ucznia. Dalej zauważa, iż „nauczyciel, który ma dobrze wypełniać swoją rolę, musi cechować się odpowiednio ukształtowaną osobowością, (…) [osobowością nauczyciela]”[8]. Wiele zatem zależy od umiejętności personalnych pedagoga.

Osoba nauczyciela traktowana jest przez ucznia jako wzór godny naśladowania. Próby wcielania tych właśnie zaobserwowanych zachowań w życie, stanowią o autorytecie dorosłego. Konieczne jest w takim razie, aby nauczyciel posiadał cechy niezbędne do prawidłowych relacji z uczniami[9]. W artykulezamieszczonym w czasopismie „Bliżej przedszkola” czytamy, że dobry nauczyciel to taki, który: nie tylko jest „znawcą przedmiotu, jest świadomy siebie, otwarty na uczniów, ale także twórczy, uczciwy, (…) uważny, wrażliwy, komunikatywny, konsekwentny i wymagający (…)”[10]. Łatwość komunikacji z dzieckiem, a przede wszystkim zdolność rozumienia jego wrażeń i potrzeb, przyczyniają się do odpowiednich warunków rozwijania procesów emocjonalnych.

Jednym z głównych zadań, „jakie wykonuje nauczyciel w toku swej pracy jest funkcja opiekuńcza”[11]. L. Branowska za M. Tyrałą rozróżnia, względem wspomnianej funkcji opiekuńczej dwa typy troski nauczyciela. Są one rozróżniane w dwojakim sensie. Opiekuńczość jest jednocześnie cechą pedagoga, rozumianą jako „sprawowanie bezpośredniej opieki nad uczniem, w czasie jego przebywania w szkole”[12]. W szerszym ujęciu mówi się o „procesie opieki pedagogicznej nad uczniem, przejawiającym się w trosce o jego wyniki w nauce, zainteresowaniem sytuacją domową”[13]. Dziecko więc widząc pełne zaangażowanie wychowawcy w swoją sytuację i rodzinną oraz szkolną, może czuć się bezpieczne społecznie, jest bowiem rozumiane i ma możliwość uzyskania konkretnej pomocy. Nauczyciel jest bowiem zobowiązany do troski o dobro dziecka. Niejednokrotnie jest to duży problem,

[5] L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie,* http://www.dbc.wroc.pl/Content/15404/TEORETYCZNE%20PODSTAWY%20WYCHOWAN._.pdf [dostęp: 14.11.2013r., 22:00]

[6] M. Lejman, Osobowość *nauczyciela klas początkowych, Osobowość nauczyciela a swoistość pracy w klasach początkowych. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt.” Kształcenia nauczycieli klas niższych” Wrocław 6-9 stycznia 1986.*, Wyd. UW, Wrocław 1991, s.52

[7] Ibidem, s. 52.

[8] M. Lejman, *Osobowość nauczyciela …*, s. 47.

[9] K. Kurczek, *Emocje nauczyciela,* http://kobieta.onet.pl/dziecko/nastolatki/emocje-nauczyciela/pesj9 [dostęp: 16.11.2013r., 18:17]

[10] J. Łukasik, *Cechy dobrego nauczyciela,* „Bliżej Przedszkola” 2012, nr 4,s. 45.

[11] L. Baranowska, *Obraz, role…, s. 8.*

[12] Ibidem, s. 8.

[13] Ibidem, s. 8.

ponieważ współczesne klasy liczą nawet 20 uczniów. W takiej sytuacji indywidualizm jednostki zatraca się w grupie, jednak poświęcenie i pracowitość dorosłego stanowią o oczekiwanych cechach dzisiejszych pedagogów.

Innym komponentem osobowościowym jest chęć poświęcania czasu dziecku, oddawanie siebie, własnej energii w kształceniu i wychowaniu. Wszystko to wiąże się z zaangażowaniem nauczyciela w rozwój wychowanków[14]. Uczniowie widząc żywe zainteresowanie i zaabsorbowanie zawodem nauczyciela, mogą zauważyć pasję, której dorosły poświęca mnóstwo czasu.

Kolejnymi kluczowymi cechami w pracy w tym przypadku są życzliwość, serdeczność i otwartość na ucznia. Jak zauważono podczas praktyki zawodowej, dzieci potrzebują kontaktów z osobami radosnymi, którzy swoim uśmiechem, pogodą ducha ukażą swoje pozytywne, ciepłe usposobienie[15]. Jest to niezwykle ważne, gdyż osobowość, podobnie jak emocje, ma możliwość „przenikania" w życie innych ludzi. Stany emocjonalne, zachowania i postawa życiowa są postrzegane przez dzieci, które upodabniają się do tych, z którymi się przebywają. Jak to określa Marta Taracha usposobienie, podejście do świata „potrafią rozprzestrzeniać się niczym choroba zakaźna, regulując nastrój osób pozostających w relacjach"[16]. Dodatkowo swą słuszność znajdują słowa K. Kurczek, w których powołuje się na Wygotskiego: „(…) dziecko uczy się siebie i świata w najmniej oczekiwanych momentach i z niewyobrażalną dla dorosłych siłą"[17]. Dlatego właśnie, tak ważna jest osobowość nauczyciela i zachowania wszystkich osób ze środowiska dziecka, gdyż czerpie ono, nawet podświadomie, wzorce osobowe i zachowania. Wpływa to również na jego charakter. Dziecko we wczesnym wieku jest chłonne doświadczeń i wrażeń. Przez obserwacje gromadzi całość teoretycznej wiedzy, którą weryfikuje w trakcie nauki i w ciągłości rozwoju.

Na przestrzeni wielu lat podejmowano więc próby określenia pożądanych przez dzieci cech osobowości nauczyciela. Stanisław Kowalik w „Psychologii ucznia i nauczyciela" tabelarycznie przedstawia te komponenty począwszy od 1932 r[18].

Tabela 1. Cechy osobowości nauczyciela.

| | |
|---|---|
| Jan Władysław Dawid (1932) | (…) skłonność do społecznego oddziaływania, zalety etyczne: poczucie odpowiedzialności, obowiązkowość, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga |
| Stefan Baley (1959) | przychylność wychowanków, zdolności artystyczne, cierpliwość, entuzjazm, kontaktowość (…) |
| Zygmunt Mysłakowski (1971) | kontaktowość, instynkt rodzicielski (…) |
| Ziemowit Włodarski (1992) | (…) demokratyczny sposób postępowania, dbałość o informację, kwalifikacje moralne, mądrość życiowa, głęboka wiedza w zakresie nauczania przedmiotu |
| Czesław Banach (1995) | otwartość i umiejętność kontaktu, (…) empatia, poszanowanie godności ludzkiej, sprawiedliwość i obiektywizm w ocenianiu uczniów, (…) wspomaganie w kłopotach, tolerancja, motywacja i umiejętność samokształcenia oraz doskonalenia swojego warsztatu pracy, (…) poczucie humoru |

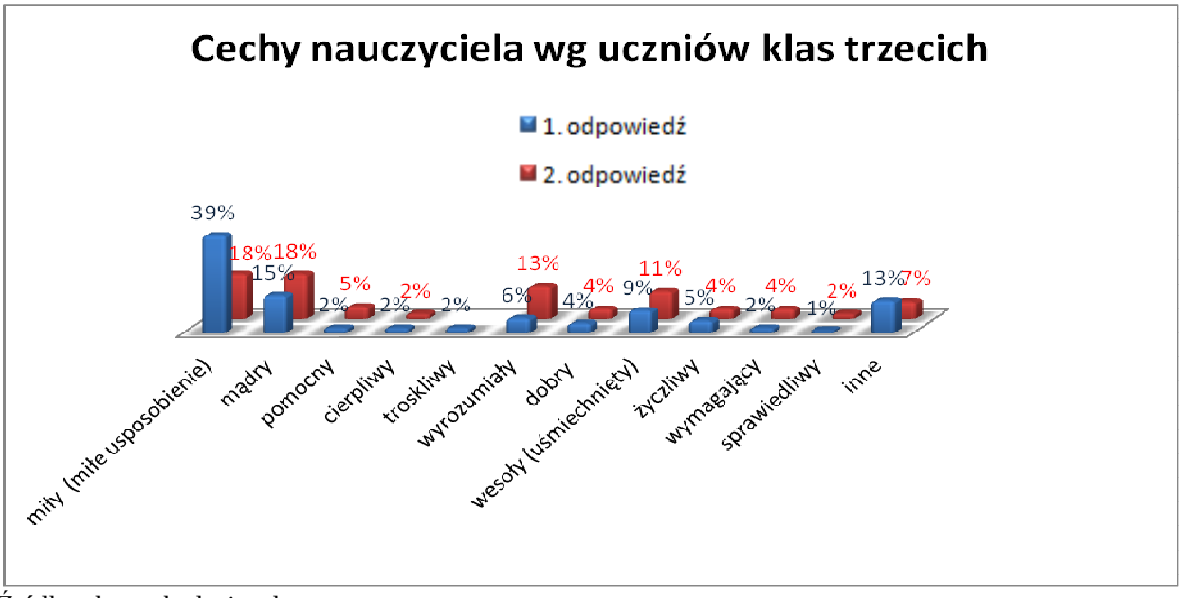
Źródło: S. Kowalik, *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 336.

[14] K. Kurczek, *Emocje nauczyciela.*…[dostęp: 16.11.2013r., 22:20].
[15] Ibidem [dostęp: 16.11.2013r., 22:00]
[16] M. Taracha, *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s.42.
[17] K. Kurczek, *Emocje nauczyciela* … [dostęp: 16.11.2013r., 22:10].
[18] S. Kowalik, *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011,s. 336.

Świadomość pedagogiczna musi być stale modyfikowana ze względu na zmieniające się oczekiwania pokolenia względem ich zawodu. Poznanie określonych wyżej właściwości pozwala na uaktualnianie wiadomości psychologiczno-pedagogicznych w zakresie rozwoju ucznia, jak i samodoskonalenia nauczycieli. Ponadczasowe kompetencje osobowościowe, jak odpowiedzialność, cierpliwość, kontaktowość, czy moralność uzupełniane są przez kolejnych autorów. Ponadto dotyczą demokracji w działaniu i obiektywizmu, przez pomoc uczniom, do poszanowania godności osobistej i tolerancji. Wraz z osiągnięciami nauki, głównie w latach 90. ubiegłego wieku, zaczęto zawracać uwagę na otwartą postawę nauczyciela względem doskonalenia zawodowego w celu realizacji współczesnych wymagań edukacyjnych, bo determinuje to powodzenie procesu dydaktyczno- wychowawczego w szkole.

Zmiany społeczne, jakie dokonały się od 1932 r. oraz postrzeganie rzeczywistości po 1995 r. sprawiły, że wzór osobowościowy nauczyciela nieznacznie uległ przeobrażeniu. Chęć poznania opinii dzieci na w tym temacie sprawiła, iż zapytano uczniów klasy trzeciej Publicznej Szkoły Podstawowej nr 2 im. Polskich Olimpijczyków w Opolu: Jakie cechy powinien posiadać nauczyciel? Dodatkowo poproszono, aby rozpatrywanie tej kwestii odbyło się w kategorii „według ważności cech", dlatego też przy numerze 1 wybierano najważniejszą właściwość, przy 2-kolejną znaczącą wg badanych. Swoimi wyborami 82 dzieci nakreśliło wzór oczekiwanych lub istniejących cech nauczyciela (wykres 1).

Wykres 1. Cechy nauczyciela wg uczniów klas trzecich.




Źródło własne: badania własne.

Analizując podane przez uczniów modelowe cechy współczesnego nauczyciela aż 39% zaproponowało miłe usposobienie. Jak wyjaśnia Słownik Języka Polskiego PWN „miły" to „wywołujący przyjemne wrażenie, uprzejmy, serdeczny, ciepły"[19]. Dzieci zwracają uwagę na mądrość, jaką powinni posiadać ich wychowawcy (15%). Jako inne odpowiedzi pojawiły się: „żeby miał nas w sercu, dobrze uczy, łagodny, skromny". Uwagę zwraca również, iż uczniowie oczekują od pedagoga, aby był wesoły, i uśmiechnięty. Jak pokazały odpowiedzi, 9-latki pragną obecności z radosnymi osobami i w takiej też atmosferze zdobywać wiedzę i wychowywać się.

[19] *Słownik Języka Polskiego*, hasło: miły; http://sjp.pwn.pl/szukaj/mi%C5%82y [dostęp: 22.11.2013r., 16.30]

Kolejnymi ważnymi cechami, na jakie uczniowie zwrócili uwagę były: wyrozumiałość, życzliwość i gotowość niesienia pomocy. Kilkoro z badanych skupiło się także na tym, aby nauczyciela wyróżniała dobroć, cierpliwość oraz sprawiedliwość.

Współczesna koncepcja osobowości jest spójna z wizerunkiem nauczyciela lat wcześniejszych. Jak potwierdziły badania- dzieci uznały, iż nauczyciel musi być miły, co jest zgodne z konwencją autorów lat 70. XX w., a także inteligentny i mądry- przychylając się do wyników badań z lat 90. również z ubiegłego stulecia.

Podejmowane rozważania na temat usposobienia pedagogów stanowią szeroką bazę materiałów pomocniczych zarówno dla przyszłych, jak i pracujących już zawodowo nauczycieli.

Reasumując, jak zauważa Joanna Femiak, redagująca dla czasopisma „Psychologia w Szkole", w dzisiejszych czasach przed nauczycielem wyłaniają się różne wyzwania. Systematyczność uzupełniania wiedzy z tematyki prowadzonych zajęć, czy nieustanne podnoszenie kwalifikacji z obszaru metodyki. Dalej wnioskuje, iż osobowość to jednak najbardziej złożony i wieloaspektowy czynnik, od którego zarazem najwięcej zależy[20].

„Praca pedagoga nie jest łatwa, ale warto podjąć trud, bo efekt jest imponujący – pełnia szczęścia i harmonii oraz inspirowanie innych do lepszego życia"[21]. Autorytet budowany jest na wielu płaszczyznach. To składowa wielu kompetencji, umiejętności i cech osobowości, bo aby być dobrym nauczycielem należy też być dobrym człowiekiem.

**Abstrakt:** Kompetencje nauczyciela nie ograniczają się do jego kwalifikacji zawodowych, czy wykształcenia. Określenie, kim jest nauczyciel zawraca uwagę na złożoność specyfiki tego zawodu. Podstawą prawidłowego oddziaływania w procesie dydaktyczno-wychowawczym w szkole są również cechy osobowości pedagog. Człowiek ten staje się bowiem wzorem do naśladowania przez dzieci. Autorzy już od lat 30. XX wieku podejmują się opisów oczekiwanych usposobień nauczyciela. Współczesny wizerunek mentora wychowania i nauczania niewiele różni się od ówczesnego. Nadal ważne jest, aby nauczyciel był: mądry, cierpliwy, pomocny, obowiązkowy i otwarty na problemy. Pojawia się dziś również pogląd, iż musi być tolerancyjny i obiektywny. Zaletą jest ponadto radość życia i przyjazne, życzliwe podejście do ucznia, co udowodniono na przykładzie badań wśród trzecioklasistów szkoły podstawowej.
**Słowa kluczowe**: osobowość, nauczyciel, cechy osobowości, komponenty osobowości, wzór osobowy, postawa nauczyciela, postrzeganie nauczyciela, charakter, odpowiedzialność, troska, życzliwość, wrażliwość na ucznia, komunikatywność, konsekwencja

**Abstract:** Teacher competence is not limited to his professional qualifications or education. Determining who the teacher returned to the complexity of the specific profession. The basis for proper interaction in teaching and educational process in the school are also personality traits teacher. This man is in fact a role model for children. The authors from the 30s take the description of the expected disposition teacher. The modern image of education and teaching mentor is not much different from then. Still, it is important that the teacher was: wise, patient, helpful, mandatory and open to problems. There is now also a perception that needs to be tolerant and objective. The advantage is also the joy of living and friendly, sympathetic approach to the student, as demonstrated on the example of research among third grade of primary school.

[20] J. Femiak, *Fundament kompetencji pedagogicznych*, „Psychologia w Szkole" 2010, nr 3, s. 114.
[21] J. Łukasik, *Cechy dobrego nauczyciela*,…,s. 44.

**Key words**: personality, personality traits, teacher, components of personality, model room, the attitude of the teacher, teacher's perceptions, character, responsibility, care, kindness, sensitivity to student communication, consequence

## Bibliografia

Baranowska L., *Obraz, role i etyka nauczyciela we współczesnej szkole podstawowej*, „Życie Szkoły" 2011, nr 9.

Femiak J., *Fundament kompetencji pedagogicznych*, „Psychologia w Szkole" 2010, nr 3.

Kowalik S., *Psychologia ucznia i nauczyciela*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2011.

Lejman M., Osobowość *nauczyciela klas początkowych, Osobowość nauczyciela a swoistość pracy w klasach początkowych. Materiały z Ogólnopolskiej Konferencji nt." Kształcenia nauczycieli klas niższych" Wrocław 6-9 stycznia 1986*., Wyd. UW, Wrocław 1991.

Łukasik J., *Cechy dobrego nauczyciela*, „Bliżej Przedszkola" 2012, nr 4.

Taracha M., *Inteligencja emocjonalna a wykorzystanie potencjału intelektualnego*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

**Źródła internetowe**

http://www.prawo.vulcan.edu.pl
http://sjp.pwn.pl
http://www.dbc.wroc.pl
http://www.edukacja.edux.pl
http://kobieta.onet.pl

**Kinga LECHOWICZ**
Uniwersytet Opolski

# DOSKONALENIE ZAWODOWE NAUCZYCIELI A ROZWÓJ KOMPETENCJI NAUCZYCIELSKICH

Jak podaje *Słownik pedagogiczny*, nauczyciel to osoba w odpowiedni sposób przygotowana do prowadzenia pracy dydaktycznej w różnego typu placówkach edukacyjnych[1]. Ciągłe, dobre przygotowanie nauczyciela do swojej pracy nie jest jednak możliwe bez podejmowania przez niego doskonalenia zawodowego, które związane jest z nieustającymi zmianami cywilizacyjnymi i edukacyjnymi. Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest problemem zawsze aktualnym, co wynika z naprzemiennych sytuacji kryzysu edukacyjnego bądź wprowadzania w życie nowych ustaw, bądź zmian w ustawach dotyczących kształcenia i dokształcania nauczycieli. Rozpoczynając rozważania na temat doskonalenia zawodowego nauczycieli i jego wpływu na rozwój nauczycielskich kompetencji zawodowych należy przedstawić definicyjne ujęcie pojęć doskonalenia zawodowego oraz kompetencji zawodowych.

Wincenty Okoń definiuje doskonalenie zawodowe nauczycieli jako istotny komponent systemu kształcenia i dokształcania nauczycieli. Doskonalenie nauczycieli obejmuje według niego: udzielanie pomocy nauczycielom, którzy dopiero rozpoczynają swoją podróż w zawodzie nauczycielskim, aktualizowanie wiedzy pedagogicznej, merytorycznej i psychologicznej, zaznajamianie z postępami cywilizacji, udzielanie pomocy w poszerzaniu lub całkowitym przeobrażeniu specjalizacji, organizowanie wielu atrakcyjnych form dokształcania i samokształcenia się nauczycieli w sposób indywidualny i zbiorowy oraz pomoc nauczycielom w prowadzeniu samodzielnej pracy badawczej[2].

Michał Pindera, doskonalenie zawodowe dzieli na dwie podstawowe części. Pierwsza z nich obejmuje doskonalenie w toku codziennej pracy w szkole, druga natomiast odnosi się do doskonalenia ukierunkowanego na systematyczną rewaloryzację wiedzy[3].

Z pojęciem doskonalenia ściśle związane jest dokształcanie zawodowe, które definiowane jest jako aktywność, którą podejmuje się w celu uzupełniania wiedzy i zdolności, jakie wymagane są na danym stanowisku pracy. Polega również na zdobywaniu nowych kwalifikacji zawodowych[4]. Jest zatem pojęciem ściśle związanym z doskonaleniem, co wynika ze wspólnej cechy, jaką jest zdobywanie, bądź renowacja kompetencji i kwalifikacji zawodowych.

Natomiast kompetencje są rozumiane jako zestaw wiadomości i umiejętności, które niezbędne są do właściwego i skutecznego pełnienia funkcji przypadających na danym stanowisku pracy. W przypadku kompetencji nauczycielskich, zaliczamy do nich przykładowo: gotowość i zdolność prowadzenia procesu dydaktyczno-wychowawczego, umiejętność sprawnego i skutecznego wykonywania zadań edukacyjnych, zdolność rozwiązywania i radzenia sobie z problemami, odpowiednie zachowanie, odpowiedzialność w zakresie pełnionych funkcji[5].

---

[1] *Słownik pedagogiczny*, pod red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009, s. 113.
[2] *Nowy słownik pedagogiczny*, pod red. W. Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007, s. 84.
[3] M. Pindera, *Doskonalenie i dokształcenie zawodowe nauczycieli*, "Nauczyciel i Szkoła" 2011, nr 1-2, s. 156.
[4] *Encyklopedia pedagogiczna XIX wieku*, pod red. T. Pilch, tom 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003, s. 722.
[5] J. Kuźma, *pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli*, [w:] *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroza, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 24.

Czesław Banach, w jednym z artykułów zebrał najważniejsze czynniki i uwarunkowania edukacji oraz pracy nauczycieli. Zgodnie z nimi, potrzeba doskonalenia zawodowego nauczycieli wynika z: nieustannej zmienności świata i konieczności jego poznania, procesów integracyjnych i globalizacji, rozwoju nauki i techniki, rewolucji informatycznej, zmiany społeczeństwa na informacyjne, rozwoju gospodarki, która oparta została na wiedzy, coraz powszechniejszego udziału mass mediów w wychowaniu i kształtowaniu systemów wartości młodych pokoleń, procesu transformacji ustrojowej, przemian stylu życia, systemów wartości zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz konieczności budowania świadomości u dzieci perspektyw przyszłości, jak i wspomagania ich w wyborach dotyczących kierunków szkolno-zawodowych i orientacjach życiowych[6].

Problematyka doskonalenia zawodowego, a przez to również rozwijanie swoich kompetencji zawodowych, jest regulowana przez pewne akty prawne, czy to w samej Polsce, czy Unii Europejskiej.

Ogromne zmiany cywilizacyjne na świecie, chociażby w dziedzinie techniki i gospodarki, mają swoje oddziaływanie również na obszar edukacyjny w polityce Unii Europejskiej założono cel polegający na podniesieniu do maksimum możliwości gospodarki europejskiej, która do 2010 roku miała stać się najbardziej konkurencyjną gospodarką na świecie. Podkreśla się tutaj fakt, że miała być to gospodarka oparta na wiedzy i zdolna do ciągłego wzrostu i rozwoju. Wynikiem obrad Rady Europejskiej i założeń dotyczących rozwoju gospodarki w Europie była Strategia Lizbońska, natomiast dwa lata później, w roku 2002 w Barcelonie dołączono do niej dokument pt. ,,Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia-wspólne cele do roku 2010". Celem programu było podniesienie poziomu kształcenia i zawodowego doskonalenia nauczycieli. W związku z podejmowanymi działaniami wyodrębniono cztery kluczowe zagadnienia, które miały stanowić fundament działań przygotowujących nauczycieli do prawidłowego wykonywania swoich zadań zawodowych. Zagadnienia te obejmowały: określenie umiejętności nauczycieli, stworzenie godziwych warunków pracy i uczenia się, odpowiedni nabór na stanowisko nauczyciela oraz podniesienie poziomu atrakcyjności kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. W 2009 roku, stworzono inny program - „ET 2020", który zakładał nowe cele kształcenia i szkolenia na kolejne dziesięciolecie. W programie tym założono, że należy podnieść poziom nauczania, w tym również kształcenie nauczycieli, zapewnić ciągły rozwój zawodowy nauczycieli oraz szkoleniowców, jak również doprowadzić do zwiększenia atrakcyjności zawodu nauczyciela. Odnośnie samego doskonalenia nauczycieli i ich kształcenia podkreślono tutaj fakt, iż istotne jest nabywanie przez nauczycieli kompetencji kluczowych, na które powinno zwrócić się szczególną uwagę[7].

Ustawodawstwo w Polsce nie przewiduje obowiązkowego uczestnictwa nauczycieli w doskonaleniu zawodowym, jednak istnieje dokument wskazujący na potrzebę doskonalenia się nauczycieli, a mianowicie Karta Nauczyciela. Wprowadzenie do Karty Nauczyciela nowej procedury dotyczącej awansu zawodowego nauczyciela stało się nowym motywem, ale nie obowiązkiem do podejmowania różnych form doskonalenia przez nauczycieli. Wynikiem podjętych zmian w systemie kształcenia i doskonalenia nauczycieli był szybki wzrost

[6] Cz. Banach, *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczycieli*, [w:] *Pedagogiczno- psychologiczne kształcenie nauczycieli*, pod red. E. Sałata, wyd. Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom-Warszawa 2005, s. 20.

[7] M. Olszewski, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego",* [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji-Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s. 225-226.

zainteresowania formami doskonalenia. To z kolei doprowadziło do wytworzenia pewnych poziomów doskonalenia zawodowego. Zalicza się do nich:
- poziom kontynentalny obejmujący programy Unii Europejskiej;
- poziom krajowy, za który odpowiedzialne jest Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz centralne placówki doskonalenia;
- poziom regionalny podlegający wojewódzkim placówkom doskonalenia;
- poziom lokalny, za które odpowiadają powiatowe placówki doskonalenia i ośrodki doradztwa metodycznego'
- poziom szkolny obejmujący działalność Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli[8].

Obecnie w Polsce wyróżnia się takie placówki dokształcania i doskonalenia nauczycieli jak Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Polonijne Centrum Nauczycielskie oraz Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej[9]. Do tego dochodzą takie placówki, które można znaleźć w każdym większym mieście. Należą do nich na przykład Miejskie Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli, czy też Wojewódzkie Ośrodki Metodyczne, które w ostatnich latach coraz częściej przekształcają się w Regionalne Centra Rozwoju Edukacji. Jak wskazują badania z 2007 roku, opisane przez Antoninę Telicką-Bonecką, po siedmiu latach od wejścia w życie reformy oświaty, ilość doskonalących się nauczycieli jest znacznie niższa, niż w dwóch pierwszych latach od wprowadzenia reformy zmieniającej system awansu zawodowego[10].

Z badań tych wynika, że jednym z motywów podejmowania doskonalenia zawodowego przez nauczycieli jest nic innego, jak awans zawodowy nauczyciela. Nie można jednak ograniczać się tylko do jednego motywu. Tematyka motywowania pracowników do dokształcania się jest najczęściej podejmowana w badaniach psychologicznych. Motywy te dzieli się w psychologii na te o naturze: ekonomicznej, społecznej i samorealizacyjnej. Czynniki ekonomiczne mają największy wpływ na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Wynika to z tego, iż niskie płace nauczycielskie są ogromnym utrudnieniem przy zakupie odpowiednich książek i czasopism o tematyce pedagogiczno-psychologicznej oraz stanowią silną barierę przed dostępnością do płatnych form doskonalenia w placówkach zajmujących się dokształcaniem nauczycieli. To z kolei, jak można się łatwo domyślić, uniemożliwia efektywne uczenie się w nauczycielskim zawodzie. W związku z powyższym, czynniki ekonomiczne stanowią inhibitory rozwoju w zawodzie nauczyciela. W kwestii finansowej pojawia się jednak druga kwestia, a mianowicie nowy system awansu, który zakłada, że udział w doskonaleniu zawodowym, podnoszenie i zdobywanie nowych kwalifikacji przez nauczyciela, umożliwią jego awans zawodowy, czyli osiągnięcie kolejnych stopni awansu, a co za tym idzie uzyskanie wyższego wynagrodzenia. Stanowi to zatem, jeden z najczęstszych motywów doskonalenia się nauczycieli[11].

Motywy natury społecznej nawiązują do potrzeb człowieka wyższego rzędu. W zakresie motywacji społecznej wyróżnia się trzy orientacje: ideową (oparta na wpływie nauczycieli na wychowanie młodego pokolenia oraz odpowiedzialności, na nich spoczywających), interpersonalną (dotyczy kontaktów nauczyciela z gronem pedagogicznym

[8] A. Telicka-Bonecka, *Wokół problemów doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s. 263.
[9] Ibidem, s. 263-264.
[10] Ibidem, s. 264.
[11] R. Błaszkiewicz, *Motywacje nauczycieli do doskonalenia zawodowego*, „Nauczyciel i Szkoła" 2011, nr 3-4, s. 69-70.

szkoły i stylem kierowania szkołą przez dyrektora placówki) oraz interakcyjną (związana z kontaktami nauczyciela z uczniami)[12].

Pozostaje jeszcze samorealizacyjna motywacja do doskonalenia. Motywacja tejże natury, jest szczególnie pożądana, ponieważ wypływa z wnętrza samej jednostki nauczyciela- jego ambicji. Obejmuje ona działalność naukową, społeczną, artystyczną i przede wszystkim, działalność związaną z zawodem pedagoga. Uważa się, że doskonalenie się zawodowe nauczyciela wpływa na rozwój jego twórczości i kreatywności. To z kolei pozytywnie oddziałuje na stymulowanie rozwoju kreatywnej aktywności dzieci i uczniów[13].

Temat doskonalenia zawodowego jest również częstym przedmiotem zainteresowań w badaniach pedagogicznych. Niejednokrotnie za cel postawiono poznanie motywów podejmowania form zawodowego doskonalenia przez nauczycieli wczesnej edukacji. Przykładem badań, których cel główny stanowiło właśnie to zagadnienie były badania ankietowe przeprowadzone przez Ryszarda Błaszkiewicza. Badaniami objętych zostało 313 nauczycieli, którzy spośród piętnastu kategorii motywów doskonalenia się mieli wybrać te, które bezpośrednio dotyczą ich samych, po czym poproszeni zostali o sklasyfikowanie ich według stopnia ważności. Badacz doszukiwał się tutaj różnic pomiędzy motywami, jakimi kierują się nauczyciele z różnych grup, wyodrębnionych na podstawie typu ukończonej szkoły, wykształcenia oraz stażu pracy w zawodzie nauczyciela. Wyniki uzyskane w badaniach wskazują, iż nauczyciele po szkołach nietechnicznych zazwyczaj doskonalą się, aby pozyskać pomoce do prowadzenia zajęć (82,5% wskazań). Ponadto 80,7% ankietowanych nauczycieli traktuje doskonalenie zawodowe jako okazję do uaktualniania wiedzy fachowej i dydaktycznej. Na trzecim miejscu spośród motywów wybrano chęć zwiększenia umiejętności rozwiązywania trudnych problemów. Innymi motywami, jakie wskazywali badani były: chęć zlikwidowania braków w swoim wykształceniu, poznanie nowych koncepcji prowadzenia lekcji. Nauczyciele ze wszystkich grup, zgodnie odrzucili takie motywy doskonalenia się jak: spełnianie polecenia dyrektora szkoły oraz uzyskanie dystansu do pracy[14].

Wśród studentów pedagogiki w Ostrołęce przeprowadzono badania na temat kwalifikacji zawodu nauczycielskiego. Jednym z celów szczegółowych było poznanie motywów podejmowania doskonalenia zawodowego. Badani wśród wskazań wybierali takie motywy jak: specyfika zawodu nauczyciela wskazująca na potrzebę nieustannego doskonalenia się w zawodzie (93,8%), możliwość otrzymywania wyższych zarobków (77,1%), uznanie i szacunek ze strony otoczenia (40,6%), możliwość uzyskania awansu zawodowego (16,7%), chęć wyróżniania się w środowisku (14,6%)[15].

Badań o tej tematyce podjęły się również Anna Majewska wraz z seminarzystką. Badania przeprowadzone zostały w Trzemesznie i okolicznych wioskach, wśród 136 nauczycieli szkół i przedszkoli. W pytaniach o motywy doskonalenia, respondenci najczęściej wskazywali podnoszenie poziomu swojej pracy (19,9%) oraz potrzeba samorealizacji w pracy w uczniami (18,4%). Poniżej 5% wskazań uzyskiwały pozostałe motywy, z których najczęściej wskazywane były prestiż społeczny i kwestie finansowe (każda po 4,4%)[16].

---

[12] Ibidem, s. 70-71.

[13] Ibidem, s. 71.

[14] R. Błaszkiewicz, *Motywacje nauczycieli do doskonalenia zawodowego*, „Nauczyciel i Szkoła" 2011, nr 3-4, s. 71-73.

[15] M. Kasperski, *Motywy podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli (komunikat z badań)*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, pod red. B. Sitarska, Wyd. Akademia Podlaska 1999, s. 174.

[16] A. Majewska, *Wykształcenie dokształcanie i doskonalenie nauczycieli-podstawą wzrostu jakości ich pracy*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, pod red. B. Cierzniewska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 321.

Jak wywnioskować można z wyników uzyskanych w różnych badaniach, motywy podejmowania przez nauczycieli doskonalenia zawodowego mają wieloraki charakter. Najważniejsza jest jednak samorozwojowa motywacja, która stanowi najskuteczniejszy motor ludzkich działań. Wynika to stąd, że nauczyciel sam powinien uświadomić sobie, że samokontrola, refleksja nad sobą i doszukiwanie się pewnych braków w wiedzy i umiejętnościach są niezbędne, aby praca pedagoga stała się skuteczna i efektywna[17].

W doskonaleniu zawodowym nauczycieli ważną rolę odgrywają formy doskonalenia, a ściślej mówiąc, typy form doskonalenia. W ofertach placówek zajmujących się na co dzień doskonaleniem i dokształcaniem nauczycieli proponują różnego rodzaju kursy, warsztaty, konferencje, seminaria oraz studia podyplomowe. Są to jednak formy wymagające sporych nakładów finansowych[18].

Jak pisze Tatiana Kłosińska, jedną z form dokształcania, najbardziej cenioną wśród nauczycieli są studia podyplomowe. Opinia ta wynika przede wszystkim z dobrej dostępności tego typu formy oraz czasu, w jakim jest ona realizowana. Kwestia czasu, a mianowicie kilkukrotne zjazdy weekendowe w ciągu semestru nie wydają się zbyt wielkim obciążeniem dla osób pracujących w zawodzie nauczyciela, a oprócz tego dostrzec można taką korzyść jak zdobycie nowych kwalifikacji przydatnych w zawodzie nauczyciela w stosunkowo niedługim czasie (zwykle od 1 roku do 2 lat). Badania przeprowadzone przez Tatianę Kłosińską w 2003 roku odsłoniły również bariery towarzyszące doskonaleniu. Pojawiły się tutaj oczywiście kwestie finansowe, mimo że wielu nauczycieli może liczyć na dofinansowanie lub całkowite pokrycie kosztów podjętych studiów podyplomowych. Ponadto, nauczyciele wymieniali brak dojazdu lub utrudniony dojazd do miejsca nauki, konieczność częstego zwalniania się z pracy oraz niski poziom wsparcia przez organy prowadzące. Nie mniej jednak z upływem kolejnych lat, liczba nauczycieli podejmujących studia podyplomowe zwiększa się, co wskazywać może zapewne na wzrost chęci dokształcania i doskonalenia się kadry pedagogicznej[19].

Kolejną formą doskonalenia, na której wypadałoby się zatrzymać jest samokształcenie. Piotr Kowolik definiuje samokształcenie jako: „samodzielna inicjatywa wzbogacania własnej wiedzy, nabywania nowych umiejętności, określonych sprawności w celu udoskonalenia się, dokształcania, podnoszenia kwalifikacji zawodowych”[20]. Stanisław Ludwiczak wyodrębnił samokształcenie kierowane, organizowane w szkołach, miejscach pracy, na uczelniach i jest formą permanentnego i ustawicznego kształcenia. Dzieli się je na samokształcenie kierowane indywidualne (samoplanowana działalność nauczyciela samokształceniowa) bądź samokształcenie kierowane zespołowe (działalność samokształceniowa podejmowana i współplanowana przez co najmniej dwie osoby)[21].

Samokształcenie, traktowane jako forma doskonalenia się nauczycieli, niejednokrotnie stała się przedmiotem zainteresowania badaczy. W badaniach, jakie przeprowadziła Eugenia Iwona Laska, wypowiedzi badanych nauczycieli wczesnej edukacji wskazywały, że uważają

---

[17] L. Olszewski, *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowska, S. Dylak, T. Lewowicki wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000, s. 286.

[18] Doskonalenie nauczycieli w roku szkolnym 2011/2013. Oferta edukacyjna, Wyd. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Opolu, Opole 2011, s. 3.

[19] T. Kłosińska, *ustawiczne dokształcanie. Nauczyciele wczesnej edukacji wobec nabywania nowych kompetencji zawodowych*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, pod red. M. Mnich, A, Budniak, G. Paprotna, wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2008, s. 55-56.

[20] P. Kowolik, *Samokształcenie formą doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s. 341.

[21] Ibidem, s. 342-343.

oni samokształcenie za bardzo ważny i popularny element swojej pracy zawodowej (100% wskazań), z czego 79% ankietowanych traktuje samokształcenie za bardzo ważną część, natomiast pozostałe 21% - za część ważną. Na podstawie zebranego materiału w badaniach, autorka uzyskała następujące wyniki dotyczące motywów podejmowania samokształcenia przez nauczycieli. Najczęściej wskazywanym motywem było uzupełnienie i aktualizowanie wiedzy (33%), doskonalenie umiejętności pedagogicznych (25%), osiąganie wyższych efektów edukacyjnych (22%) oraz potrzeba pracy (30%)[22]. Piotr Kowolik, który również przeprowadził badania wśród 580 nauczycieli szkół podstawowych na temat samokształcenia, starał się poznać metody i formy pracy samokształceniowej stosowane ówcześnie w pracy rady pedagogicznej. Badani wskazywali następujące formy: studiowanie literatury fachowej (100%), dyskusje profesjonalne (87%), instruktaż (82%), konsultacje (70%), wykład (61%), porady indywidualne (56%), hospitacje koleżeńskie (48%), obserwacje (37%), mentoring (23%), edukacja na odległość (19%) oraz uczenie się przez doświadczenie (17%)[23].

Samokształcenie jest bardzo istotnym elementem doskonalenia nauczycieli, ponieważ jest to forma, która nie wymaga stosunkowo dużych nakładów pieniężnych, a ponadto może wypełniać wolne luki czasowe w pracy nauczyciela. Oznacza to, że nie wymaga od niego poświęcenia wielu ciągłych godzin w ciągu dnia, weekendów, czy tygodni. To on sam wyznacza godziny, w których może sięgnąć do literatury naukowej, zasięgnąć porad koleżeńskich u bardziej doświadczonych nauczycieli, czy też brać udział w rożnego typu szkoleniach na odległość. Nie mniej jednak, należy pamiętać, że proces samokształcenia się nauczyciela powinien być dobrze przemyślany, zaplanowany, racjonalnie organizowany i systematycznie kontrolowany.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli jest procesem bardzo złożonym i uzależnionym od wielorakich czynników. Mimo licznych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli na temat doskonalenia, nie można jednoznacznie stwierdzić, jak często i w jakiego typu formach doskonalenia nauczycieli, powinni brać oni udział. Wysunąć można jednak twierdzenie, że im bardziej wykształcony i dokształcony nauczyciel, tym lepsze efekty jego pracy dydaktyczno-wychowawczej. Nie można również pominąć kwestii samej osobowości nauczyciela oraz posiadanych przez niego kompetencji rozumianych tu jako umiejętności wykorzystania zdobytej wiedzy i umiejętności w praktyce z dziećmi i młodzieżą. Doskonalenie zawodowe należy traktować jako nieodłączny element pracy zawodowej nauczyciela, ponieważ tylko taki nauczyciel, który idzie przez życie z duchem czasu, może wykształcić bogate w wiedzę, umiejętności i wartości młode pokolenia.

**Abstrakt:** W niniejszym artykule podjęto zagadnienie dotyczące doskonalenia zawodowego nauczycieli oraz jego wpływu na wzrost kompetencji zawodowych. Punktem wyjściowym pracy stanowią pojęcia związane bezpośrednio z tematem doskonalenia zawodowego nauczycieli. Następnie wymieniono najważniejsze akty prawne, które określają obowiązki nauczyciela z zakresu doskonalenia i dokształcania. W artykule przedstawiono również instytucje, które zajmują się kształceniem, dokształcaniem oraz doskonaleniem nauczycieli. Na końcu artykułu znaleźć można formy doskonalenia zawodowego nauczyciela, w których nauczyciele mogą brać udział, przy czym szczegółowo opisano takie formy jak: studia

[22] E. I. Laska, *Samokształcenie nauczycieli klas młodszych na tle przemian społeczno-kulturowych,* [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s.267-268.

[23] P. Kowolik, *Samokształcenie formą doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s. 344-345.

podyplomowe i samokształcenie. Wynika to stąd, iż są to formy najczęściej podejmowane przez nauczycieli.
**Słowa kluczowe:** nauczyciel, doskonalenie zawodowe, rozwój zawodowy, formy doskonalenia, samokształcenie, studia podyplomowe

**Abstract:** The article deals with the concept of teachers' training and its impact on the increase of job competence. Firstly, the paper discusses the key concepts strictly related to the topic of teachers' self-development. Secondly, the most important legal acts that determine teacher's duties concerning further training are listed. Also, the article mentions the institutions that deal with training and improving teachers' skills. In the end, one can find a variety of activities that help teachers develop their skills, among others the postgraduate studies and self-development. These specific forms of development are mentioned as they are chosen by the teachers the most often.
**Key words:** teacher, teacher's training, professional development, variety of teacher's training, self-study, postgraduate studies

**Bibliografia**

Banach Cz., *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczycieli*, [w:] *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej im. Kazimierza Pułaskiego, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom-Warszawa 2005.

Błaszkiewicz R., *Motywacje nauczycieli do doskonalenia zawodowego*, „Nauczyciel i Szkoła" 2011, nr 3-4.

Doskonalenie nauczycieli w roku szkolnym 2011/2013. Oferta edukacyjna, Wyd. Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Opolu, Opole 2011.

*Encyklopedia pedagogiczna XIX wieku*, pod red. T. Pilch, tom 1, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2003.

Kasperski M., *Motywy podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli (komunikat z badań)*, [w:] *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, pod red. B. Sitarska, wyd. Akademia Podlaska 1999.

Kłosińska T., *Ustawiczne dokształcanie. Nauczyciele wczesnej edukacji wobec nabywania nowych kompetencji zawodowych*, [w:] *Wokół problemów kształcenia podyplomowego nauczycieli*, pod red. M. Mnich, A, Budniak, G. Paprotna, Wyd. Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach, Mysłowice 2008.

Kowolik P., *Samokształcenie formą doskonalenia zawodowego nauczycieli*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009, s. 241.

Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli*, [w:], *Rozwój zawodowy nauczyciela*, pod red. H. Moroza, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005.

Laska E. I., *Samokształcenie nauczycieli klas młodszych na tle przemian społeczno-kulturowych*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009.

Majewska A., *Wykształcenie dokształcanie i doskonalenie nauczycieli-podstawą wzrostu jakości ich pracy*, [w:] *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, pod red. B. Cierzniewska, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.

*Nowy słownik pedagogiczny*, pod red. Wincenty Okoń, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2007.

Olszewski L., *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, pod red. H. Kwiatkowska, S. Dylak, T. Lewowicki, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Warszawa 2000.

Olszewski M., *Doskonalenie zawodowe nauczycieli w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009.

Pindera M., *Doskonalenie i dokształcenie zawodowe nauczycieli*, "Nauczyciel i Szkoła" 2011, nr 1-2.

*Słownik pedagogiczny*, pod red. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.

Telicka-Bonecka A., *Wokół problemów doskonalenia nauczycieli*, [w:] *Problemy dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, pod red. E. Sałata, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji- Państwowy Instytut Badawczy, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Uniwersytet Warszawski, Radom 2009.

**Dagmara KOŽÁROVÁ, Milica SABOLOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# SEBAREFLEXIA UČITEĽA AKO PROSTRIEDOK ZLEPŠENIA JEHO PEDAGOGICKEJ ČINNOSTI

*„Moderný človek sa úzkostne vyhýba každej možnosti zamyslieť sa nad sebou a ponoriť sa do seba, ako keby sa obával, že by mu reflexia mohla ukázať desivú vlastnú podobizeň, ako to klasicky opísal Oscar Wilde v Obraze Doriana Graya. Bytosti, ktorá sa vyhýba reflexii, hrozí strata všetkých špecificky ľudských vlastností a ktivít."*
Konrad Lorenz

## ÚVOD

Účinnosť a efektivita výchovno-vzdelávacieho procesu je podmienená neustálym rozvojom osobnosti učiteľa. K tomu aby učiteľ uskutočňoval svoju prácu čo najefektívnejšie je potrebná „práca na sebe", zdokonaľovanie sa vo svojom pedagogickom pôsobení. Prehodnocovať a analyzovať vlastnú prácu, aby svoje slabé stránky pretvoril na silnejšie. Témou nášho príspevku je problematika sebareflexie učiteľa ako jednej z aktuálnych a podstatných kľúčových kompetencií pedagóga.

## VYMEDZENIE POJMOV A CHARAKTERISTIKA POJMU SEBAREFLEXIA UČITEĽA

Kompetenciu (z lat. competentia) definuje Petlák (2004) ako právomoc, spôsobilosť vykonávať istú činnosť. Turek (2003) označuje kompetentného človeka ako človeka, ktorý je v určitej oblasti spôsobilý vykonať to, čo práca vyžaduje, napr. schopnosť, motiváciu, zručnosť alebo vedomosť. Poznanie kompetencií má učiteľovi napomáhať, aby mohol značnou mierou zefektívniť výchovno-vzdelávací proces. Švec (In: Petlák, 2004) kategorizuje pedagogické kompetencie troma smermi:

- kompetencie smerujúce k vyučovaniu a výchove, ktoré zahŕňajú diagnostické, psycho-pedagogické a komunikatívne kompetencie,
- kompetencie zamerané na osobnosť učiteľa, napríklad zodpovednosť za pedagogické situácie a rozhodnutia, akceptácia seba a iných,
- kompetencie, ktorých cieľom je rozvoj (adaptivita, informačné, výskumné, sebareflexné a autoregulatívne zručnosti).

Predmetom príspevku je sebareflexia učiteľa, ktorá je zaradzovaná k rozvíjajúcim kompetenciám. Požiadavka reflexie a sebareflexie učiteľa sa v súčasnosti zvyšuje, pretože výsledkom zhodnotenia môže byť nový spôsob ako čo najúčinnejšie formovať žiaka. V preklade z latinského slova, pojem reflexia znamená odraz svetla, zrkadlenie, úvaha, uvažovanie. Švec (2005), Hupková (2004), Průcha a kol. (2003) podobne charakterizujú sebareflexiu ako jednu z pedagogických kompetencií, ktorá sa prejavuje vnútorným dialógom so sebou samým, kedy pedagóg spätne uvažuje nad svojím postojom, správaním alebo konaním. Zamýšľa sa nad svojou osobnosťou, myšlienkami, citmi. Je to schopnosť hodnotiť výkon v procese výchovno-vzdelávacej činnosti.

Hudecová (2000) zastáva názor, že k základom vzdelávania pedagógov patrí formovanie a postupný rast reflexívnych a sebareflexívnych kompetencií. Analyzovať seba ako učiteľa znamená reflexívne vnímať a konfrontovať pedagogické situácie. Hľadať účinné možnosti, potencionalitu žiaka a cestu zlepšenia. Pri reflexívnom vyučovaní je každodennou činnosťou pozorovanie, hodnotenie a sebahodnotenie spätnou väzbou, analýzou kvality vyučovania.

Hupková (2004) diferencuje neuvedomelú a nezámernú (spontánnu) sebareflexiu od zámernej, cieľavedomej a plánovitej, kde pedagóg cielene realizuje a hodnotí vlastnú prácu

pomocou sebareflexívnych metód, podstatou ktorých je zefektívniť edukačnú činnosť a eliminovať nedostatky vo výchovno-vzdelávacom procese. Autorka zdôrazňuje, že pedagóg by mal na sebe neustále pracovať, zdokonaľovať vo vzdelávaní, inovovať činnosti, metódy, mal by byť „majstrom" svojej práce. V pedagogickej praxi pojem sebareflexia môže nahradiť aj pojem autodiagnostika. Hrabal (1998, s. 15) rozumie pod týmto pojmom *„spôsob poznávania a hodnotenia vlastnej činnosti a jej výsledkov z rôznych hľadísk."* Švec (1998) charakterizuje autodiagnostiku ako proces, v ktorom cieľavedomo získava informácie (spätnú väzbu), na základe ktorej dokáže určiť postup skvalitnenia. Oblasti autodiagnostiky podľa autora sú zamerané na: autodiagnostiku, v ktorej pedagóg premýšľa o výučbe; autodiagnostiku, kde pedagóg pedagogicky pôsobí na žiakov (interakcia učiteľa so žiakmi, pedagogická komunikácia) v rámci organizačnej jednotky; autodiagnostiku dôsledkov učiteľovho pedagogického pôsobenia na žiakov. Podstatou reflexie je podľa Kasáčovej (2007) spätné spomínanie na minulú činnosť, svoje prežívanie, skúsenosti a zážitky, odhalenie a rozbor prvkov smerujúcich k pozitívnemu rozvoju.

Pedagogické situácie nútia učiteľa každodenne reflektovať, preniknúť do podstaty problému, rozumieť vzťahom a súvislostiam, a preto sú potom výchovné a vzdelávacie metódy zámerné. Pravidelná sebareflexia učiteľa plní niekoľko podstatných funkcií:

- *Poznávacia funkcia*, v ktorej si učiteľ uvedomuje aký je, aké má problémy a ako ich bude riešiť.
- *Spätnoväzbová funkcia.* Učiteľ si je vedomý aké sú reakcie žiakov na jeho zásahy v konkrétnych pedagogických situáciách.
- *Rozvíjajúca funkcia* ponúka nápady a možnosti sebazdokonaľovania.
- *Preventívna funkcia.* Prostredníctvom pravidelnej a systematickej sebareflexie žiaci dokážu predpovedať pedagogické situácie, poučiť sa na vlastných aj iných skúsenostiach, a tým sa vyhnúť prípadným sporom.
- *Relaxačná funkcia* prináša pocit uspokojenia a uvoľnenia, môže pôsobiť motivujúco. Slúži na uvedomenie si nielen problémových situácií, ale aj uvedomenie si kladných skúseností a dobrých zážitkov, pozitívnu spätnú väzbu (Hupková 2004).

## KATEGÓRIE SEBAREFLEKTUJÚCICH OTÁZOK A METÓDY SEBAREFLEXIE

Podľa Hupkovej (2004) sebareflexia predstavuje proces, ktorý tvorí prvú zložku autodiagnostiky jeho práce. Privádza ho k podnetom ako pretvoriť a usmerniť svoju činnosť tak, aby priniesla účinné výsledky. V priebehu tohto procesu učiteľ využíva sebareflektujúce otázky, ktoré pomocou deskripcie, analýzy, hodnotenia, zatriedenia generalizuje svoje výsledky práce. Ako uvádza Švec (In: Hupková, 2004, s. 76) *„sebareflektujúce otázky umožňujú učiteľovi vedomú analytickú interpretáciu jeho skúseností a spätnoväzbových informácií. Vedú ho k zamysleniu sa nad príčinami jeho spôsobov konania a podnecujú ho k hľadaniu zdokonaľovania svojej pedagogickej činnosti."* Sebareflektujúce otázky možno klasifikovať do niekoľkých kategórií. Smyth (In: Hupková, 2004) uvádza nasledujúce kategórie: ***Opis***, v ktorom učiteľ využíva a kladie si otázky smerujúce k opisu a charakterizovaniu pedagogickej situácie, k nájdeniu vhodnej intervencie. Kladie si otázky typu: *„Ako riešim situáciu na hodine?"*, *„Čo sa mi podarilo dosiahnuť na hodine?"*. Podľa Šveca (1998) si učiteľ na základe týchto otázok spätne uvedomuje svoju činnosť a prežívanie v priebehu istej situácie. ***Analýza***, kde pomocou otázok učiteľ detailne zisťuje a rozoberá postup riešenia pedagogickej situácie. Využíva otázky: *„Čo si myslím o spôsobe riešenia danej situácie?"*, *„Ako reagujú žiaci na túto situáciu?"*. Tieto otázky učiteľovi umožňujú vykonať analýzu svojej činnosti, nachádza kauzálnosť, súvislosť v daných pedagogických situáciách. ***Hodnotenie***, v ktorom kladenie otázok učiteľa nabáda k objavovaniu a odkrývaniu príčin uskutočneného riešenia danej situácie: *„Prečo riešim danú situáciu týmto spôsobom?"*, *„Prečo som zvolil práve túto metódu?"*, *„Prečo sa mi daný cieľ nepodarilo dosiahnuť?"*.

Učiteľ vyjadruje postoj k svojej práci i činnosti žiakov, zamýšľa sa nad správnosťou zvolených krokov, reakciami žiakov a výberu metód.

Švec (1998) spája kategóriu analýzy a hodnotenia a integruje ich do pojmu kauzálne otázky. Tento pojem vysvetľuje ako detailnú analýzu vlastnej činnosti a jej príčin. ***Usporiadanie***, pomocou ktorého učiteľ triedi svoje myšlienky, priebeh situácií a skúseností z uskutočnenej práce. Usporadúva ich. Volí si otázky typu: *„Vyvolala daná činnosť reakciu akú sme očakávali?“, „Bola reakcia žiakov dôsledkom ich nedostatočnej motivácie?“*. V tejto etape teda ide o spôsob interpretácie toho, ktorá aktivita vzbudila danú reakciu. ***Zovšeobecnenie***, kde učiteľ na základe svojho uvažovanie dochádza k záverom, prostredníctvom ktorých zefektívni svoju prácu. Využíva otázky: *„Ako by som mohol vyriešiť danú situáciu efektívnejšie?“, „Ako by som mohol reagovať v budúcnosti?“*. Učiteľ pomocou týchto otázok nachádza postupy čo najúčinnejšieho riešenia vyskytujúcich sa pedagogických situácií a tým zdokonaľuje svoje pedagogické pôsobenie. Efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu je podmienená nielen osobnosťou učiteľa, ale aj od jeho prístupu k žiakom. Učiteľ by mal permanentne reflektovať svoju prácu, využívať vhodné metódy a formy práce. V nasledujúcej časti opisujeme niekoľko metód sebareflexie, ktoré ako uvádza Hupková (2004) napomáhajú k zlepšeniu zámernej a systematickej sebareflexii v práci učiteľa. Autorka uvádza nasledujúce metódy sebareflexie: ***Pozorovanie***, ktoré učiteľ využíva predovšetkým pri sledovaní výchovno-vzdelávacieho procesu. Zameriava sa najmä na priebeh vyučovania, organizáciu v triede, prácu žiakov, ale aj na vlastnú pedagogickú činnosť. V úlohe pozorovateľa teda môže byť samotný učiteľ, ktorý hodnotí, objasňuje, zdôvodňuje a rozoberá svoje konanie na základe použitia nahrávky svojich hodín, respektíve videozáznamu z danej hodiny. Pedagogické pôsobenie učiteľa môže za úmyslom sebareflexie sledovať aj riaditeľ školy, prípadne kolegovia pedagóga priamo na hodine alebo aj v iných pedagogických situáciách. Zelina (In: Hupková, 2004) spomína aj *metódu mikroanalýzy edukačných procesov*, ktorej podstata spočíva v zachytení vzájomného vzťahu podnet učiteľa – reakcie žiakov na médium. Zaznamenaná interakcia prezentuje správanie v rozmanitých pedagogických situáciách. ***Hospitácia*** predstavuje pre učiteľa spätnú väzbu, na základe ktorej získava informácie o svojej činnosti vo vzťahu k žiakom, o vhodnom použití metód, učebných pomôcok. Rys (1975) upozorňuje na spôsob nazerania na hospitáciu v zmysle nadobúdania objektívnych informácií o práci učiteľa či aktívnosti škôl. Hupková (2004) zdôrazňuje zmysel hospitácie učiteľov so zámerom kritického analyzovania a hodnotenia ich práce z hľadiska obsahu a metodiky. Učitelia *„môžu analyzovať, ako účelne pracujú, využívajú učebné pomôcky, ako sa správajú, reagujú na žiakov, či zachovávajú vyučovacie zásady.“* (tamže, s. 84) Zistené informácie pomocou tejto metódy smerujú činnosť učiteľa k efektívnejšiemu pedagogickému pôsobeniu. ***Sebareflexívny rozhovor, interview*** umožňujú učiteľovi dozvedieť sa informácie o osobnom živote žiakov. Učiteľ zisťuje postoje, názory žiakov na istú problematiku a zároveň sa zamýšľa nad vlastným pedagogickým pôsobením. Autorka ďalej vyzdvihuje práve neformálne rozhovory a uvoľnenú atmosféru. Ako príklady uvádza rôzne exkurzie, mimoškolské podujatia, výlety alebo časť hodiny, v ktorej žiaci môžu prezentovať svoje pocity či mienku na výučbu. ***Sebareflexívny dotazník*** pomáha učiteľovi spätne nahliadnuť na svoju činnosť, predstavuje akési „zrkadlo“, ktoré upriami pozornosť učiteľa na to, čoho si v svojej práci nie je vedomý. Učiteľ si pomocou tejto metódy eviduje a verifikuje úspešnosť svojej práce. Vajcík (In: Hupková, 2004) uvádza nasledujúce typy dotazníkov: dotazníky adresované žiakom, dotazníky adresované rodičom, dotazníky adresované učiteľom a dotazníky používané vo vedeckom výskume. ***Sebareflexívny pedagogický denník*** zhromažďuje zápisy učiteľa po vyučovacom procese. Ponúka učiteľovi hlbšie nazrieť na svoju pedagogickú prácu. Podľa vyššie uvedenej autorky písanie denníka umožňuje učiteľovi sa retrospektívou pozrieť na minulé konanie, analyzovať svoju činnosť a následne zhrnúť svoje postrehy. *„Odporúča sa, aby zápisy obsahovali nielen základné údaje*

*o vyučovacej hodine, udalosti (ako dátum udalosti, miesto, trieda, predmet, ai.), ale i predmet, obsah udalosti, rôzne pozorovania, pocity, reflexie, intuície, interpretácie, hypotézy a vysvetlenia, ako aj ďalšie dôležité znaky pre učiteľov"* (Hupková 2004, s. 91). Autorka odporúča: aby si učiteľ viedol zápisy v denníku pravidelne, diskutoval o uvedených zápisoch s kolegami, zapisoval situácie, ale aj opatrenia, zaznamenával svoje konanie i prejavy žiakov.

## ZÁVER

V závere tohto príspevku opisujeme význam sebareflexie pomocou myšlienky, ktorú vyslovil Smékal (1998): *„Človek praktizujúci reflexiu i sebareflexiu je silný tým, že v každom okamihu svojho konania vie, čo robí, pretože je pozorný a bdelý a pretože vyhodnocuje, čo spôsobuje druhým a svetu a čo sa pritom odohráva v ňom. Sebareflexia sa tak stáva formou spytovania vedomia, vnútornou spoveďou a pokáním zároveň. V sebareflexii tiež prežívame plnosť svojej vlastnej existencie* (In: Hupková, 2004. s. 77)."

**Abstrakt:** V príspevku autorky vysvetľujú pojmy kompetencia učiteľa, sebareflexia učiteľa a autodiagnostika. Zameriavajú sa hlavne na sebareflexívnu kompetenciu, pomocou ktorej učiteľ analyzuje a hodnotí svoju prácu, aby zefektívnil edukačný proces. Autorky v príspevku uvádzajú funkcie sebareflexie, zaoberajú sa sebareflektujúcimi otázkami a opisujú niekoľko metód sebareflexie, ktoré môže učiteľ v praxi využiť.
**Kľúčové slová:** kompetencia učiteľa, sebareflexia učiteľa, autodiagnostyka, funkcie sebareflexie, sebareflektujúce otázky, metódy sebareflexie

**Abstract:** In contribution authors explain terms such as competencies of teacher, self-reflection of teacher and also autodiagnostic. They are focusing on self-reflection competency whereby teacher analyze and judge his work to make education process more efficient. In contribution authors also introduce functions of self-reflection, they follow up self-reflecting questions and describe some methods of self-reflection that can teacher use in practice.
**Key words:** competencies of teacher, self-reflection of teacher, autodiagnostic, functions of self-reflection, self-reflection questions, methods of self-reflection

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Hrabal V., *Jaký sem učitel*, SPN, Praha 1998.
Hupková M., Petlák E., *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*, IRIS, Bratislava 2004.
Hudecová A., *Reflexívne a sebareflexívne kompetencie v príprave učiteľov*, [in:] *Pedagogická revue*, Roč. 52, č. 5, 2000.
Kosová B., Kasáčová B., *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*, PF UMB, Banská Bystrica 2007.
Průcha J., Walterová E., Mareš J., *Pedagogický slovník*, Portál, Praha 2003.
Rys S., *Hospitace v pedagogické praxi*, SPN, Praha 1975.
Švec V., *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, MU, Brno 1998.
Švec V., *Pedagogické znalosti učitele*: *Teorie a praxe*, ASPU, Praha 2005.
Turek I., *Kľúčové kompetencie*, MPC, Bratislava 2003.

**Sabina GREGA**
Uniwersytet Opolski

# SYNDROM WYPALENIA ZAWODOWEGO JAKO KRYZYS KOMPETENCJI NAUCZYCIELA SZKOŁY WSPÓŁCZESNEJ

Rozważania na temat wypalenia zawodowego nauczycieli niewątpliwie należy rozpocząć od obszaru na gruncie którego najczęściej rodzi się tenże syndrom. To właśnie kompetencje nauczyciela, a raczej zachwianie ich, tzw. kryzys w toku pracy zawodowej nauczyciela ma bezpośredni związek ze stopniowym wypalaniem się. Pojęcie „kompetencji" może być rozpatrywane na dwa sposoby: po pierwsze, kompetencje mogą być utożsamiane z kwalifikacjami, po drugie mogą oznaczać zakres uprawnień. W tym artykule głównie będzie mowa o kompetencjach nauczycieli rozumianych jako kwalifikacje, które są niezbędne do efektywnego wykonywania tego zawodu[1].

W literaturze przedmiotu doszukać się można wielu, różnych definicji kompetencji np. to: „zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie" (wg O. H. Jenkinsa) lub „wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami" (wg D. Fontany)[2]. Najtrafniejszym jednak opisem kompetencji wydaje się być definicja Marii Czerepaniak-Walczak, według której kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia"[3]. Ponadto można ją także wyrazić myślą: pragnę to zrobić dobrze[4].

Kompetencje nauczycieli najczęściej dzieli się na trzy grupy. W pierwszej grupie znajdują się kompetencje merytoryczne, które odnoszą się do zagadnień nauczanego przedmiotu, a nauczyciel zgodnie z nimi ma być ekspertem i doradcą przedmiotowym. Druga grupa obejmuje kompetencje dydaktyczno-metodyczne, dotyczące metod i technik nauczania i uczenia się, w myśl tych kompetencji nauczyciel ma być doradcą dydaktycznym. Trzecia grupa to kompetencje wychowawcze, które mają związek z różnymi sposobami oddziaływania na uczniów, tutaj najczęściej wymienia się umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów czy rozwiązywania problemów danego etapu rozwojowego, a nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym[5].

Analizą kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej zajął się także Stanisław Dylak. Autor ten wyodrębnia trzy podstawowe grupy kompetencji zawodowych nauczycieli. Pierwsze z nich – kompetencje bazowe pozwalają na skuteczne porozumiewanie się wychowawcy z uczniami i współpracownikami. W drugiej grupie znalazły się kompetencje konieczne, które według Dylaka są istotne dla skutecznego wypełniania zadań edukacyjnych. Należą do nich kompetencje interpretacyjne, autokreacyjne oraz realizacyjne. Ostatnią grupę stanowią kompetencje pożądane, które nie są niezbędne w zawodzie, ale mogą być bardzo pomocne w pracy nauczyciela, ponieważ należą do nich różnorodne zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, muzyką, plastyką czy życiem społecznym[6].

Uwzględniając przedstawione wcześniej rozważania różnych autorów nad kompetencjami nauczyciela, można wyróżnić następujące obszary kompetencji ważnych dla tego zawodu. Jako pierwsze należy wymienić kompetencje merytoryczne (rzeczowe). Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki nauczyciel, który w pełni opanował

[1] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi[2], Poznań 2003, s. 22.
[2] Ibidem, s. 22-23.
[3] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor", Toruń 1997, s. 88.
[4] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje* …, s. 23.
[5] M. Taraszkiewicz-Kotońska, *Jak uczyć jeszcze lepiej – szkoła pełna ludzi*, „Arka", Poznań 2001, s. 175.
[6] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995, s. 38-39.

i zrozumiał materiał będący treścią nauczania danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Te kompetencje nauczyciel zdobywa podczas studiów, a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie[7].

Kolejny obszar obejmuje kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, które mają na względzie wiedzę psychologiczną i pedagogiczną współczesnego nauczyciela, stanowiącą podstawę teoretyczną do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Dlatego nauczyciel powinien posiąść wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy dla poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania oraz kontrolowania i oceniania uczniów[8].

Trzeci obszar odnosi się do kompetencji diagnostycznych, które związane są z poznawaniem uczniów i ich środowiska. Kompetencje te okazują się bardzo ważne, gdyż działalność rozpoznawcza zawsze powinna poprzedzać pracę dydaktyczną i wychowawczą. Poznawanie uczniów – ich cech rozwojowych oraz indywidualnych, a także ich środowiska społeczno-wychowawczego (rodziny i grupy rówieśniczej) jest niezbędnym elementem pracy nauczyciela szkoły współczesnej. Nauczyciel by móc działać musi najpierw poznać[9].

Wszelka działalność dydaktyczna i wychowawcza ma być działalnością celową, dobrze zorganizowaną oraz wcześniej zaplanowaną i zaprojektowaną. Te słowa przywołują kolejny obszar kompetencji związanych właśnie z projektowaniem i planowaniem pracy dydaktyczno-wychowawczej. Kompetencje te są bardzo ważne dla tzw. technologicznego podejścia do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą czynności jest prakseologia, teoria organizacji i zarządzania (planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie innych do działania, kontrolowanie rezultatów). Dla nauczyciela istotne jest planowanie i projektowanie zajęć szkolnych, długofalowych (projektowanie nauczania danego przedmiotu) lub doraźnych (projektowanie lekcji lub innych zajęć)[10].

Wiedza na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia tworzy kolejny obszar kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela. Prawidłowości, wedle których przebiega proces kształcenia oraz dyrektywy kierowane w stronę nauczyciela i ucznia nazywa się zasadami kształcenia. Znajomość ich i umiejętność stosowania to „swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela". Nauczyciel powinien opanować całe bogactwo metod nauczania o charakterze podającym, poszukującym i aktywizującym[11].

Nauczyciel, który jednocześnie wychowuje i naucza musi nabyć także kompetencje z zakresu komunikacji, ponieważ kształcenie i wychowanie to nieustanny proces komunikacji, w którym wyróżnić można trzy podstawowe elementy: nadawcę, komunikat i odbiorcę. Opisywane wyżej kompetencje to nic innego jak wiedza na temat procesu komunikowania się, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. W procesie edukacyjnym komunikowanie się głównie polega na porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami, ich rodzicami czy współpracownikami[12].

Inne, równie ważne kompetencje współczesnego nauczyciela związane są z organizacją warsztatu pracy nauczyciel i ucznia. Kompetencje medialne i techniczne są współcześnie niezbędne do efektywnego i poprawnego wykorzystywania mediów (podręczniki, telewizja, multimedia, Internet, filmy, programy multimedialne, itd.) i technologii informatycznych w pracy z uczniami XXI wieku[13].

Kolejne kompetencje nauczyciela związane są z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły. Kontrolowanie i ocenianie pomimo tego, iż jest

[7] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje* .., s. 24-25.
[8] Ibidem, s. 25-26.
[9] Ibidem, s. 26-27.
[10] Ibidem, s. 27.
[11] Ibidem, s. 27-28.
[12] Ibidem, s. 28.
[13] Ibidem, s. 29.

niezbędnym ogniwem prawidłowo zorganizowanego procesu kształcenia, okazuje się być jednym z najbardziej krytycznych momentów w edukacji. Według B. Niemierki kompetentny nauczyciel w tym zakresie potrafi przede wszystkim dobrać, wytworzyć i zastosować narzędzia pomiaru osiągnieć uczniów oraz interpretować i wykorzystywać uzyskane wyniki. Ponadto nauczyciel powinien umieć budować trafne procedury oceniania uczniów za pomocą stopni szkolnych, a także przedstawić wyniki ewaluacji uczniom, rodzicom i współpracownikom[14].

Reforma edukacji sprawiła, że przed nauczycielami otwierają się nowe szanse i uprawnienia w zakresie tworzenia oraz oceny podręczników, programów szkolnych i środków dydaktycznych. Te prace twórcze niewątpliwie wymagają nowych kompetencji dotyczących właśnie projektowania i oceniania programów i podręczników szkolnych. Najczęściej jednak kompetencje te nie są rozwijane w toku studiów, więc nauczyciele muszą wykazywać się na tym polu własną inicjatywą zdobywania wiedzy i umiejętności poprzez udział w studiach podyplomowych czy kursach doskonalących[15].

Samodoskonalenie się i ustawiczne kształcenie są niejako wiodącą ideą współczesnej edukacji. Idea ta głównie odnosi się do nauczycieli, dlatego kompetencje autoedukacyjne i związane z rozwojem zawodowym są nie mniej ważne niż wszystkie wyżej wymienione. Wymogiem współczesności jest twórczy nauczyciel, który jest zdolny do samokształcenia, ciągle podnosi swoje kwalifikacje, doskonali własny warsztat, podejmuje działania innowacyjne oraz jest otwarty na nowe tereny i wyzwania w swojej pracy. Zatem ambicją każdego, kompetentnego nauczyciela powinien być stały rozwój, ogólne kształcenie się i samodoskonalenie[16].

Wyżej przedstawione zostały rożne definicje pojęcia „kompetencje", a także obszary kompetencji jakie powinien posiąść profesjonalny nauczyciel. Dlatego w tym miejscu warto zadać pytanie: jak można nazwać stan, w którym nauczyciel pod wpływem działania różnych czynników boryka się z zachwianiem, kryzysem swoich kompetencji zawodowych? Taki stan stopniowego zubażania kompetencji zdobywanych od początku studiów, to nic innego jak coraz częściej pojawiający się wśród nauczycieli syndrom wypalenia zawodowego.

W literaturze naukowej pojęciem wypalenia jako pierwszy zajął się amerykański psychiatra Herbert Freudenberger. Wówczas odniósł to pojęcie do stanu wyczerpania człowieka, będącego następstwem zbyt wielu zadań stawianych mu przez fizyczne lub społeczne środowisko pracy[17]. Ponadto Freudenberger zauważył, że najbardziej narażone są osoby, których praca polega głównie na niesieniu pomocy innym (psychoterapeuci, lekarze, duchowni, pielęgniarki, pracownicy pomocy społecznej, nauczyciele). Wyczerpanie to przede wszystkim przejawia się w: nerwowości, braku cierpliwości, złośliwości, poczuciu znudzenia, alienacji, nieokazywaniu emocji oraz przyjęciu postawy wyższości i nieomylności przy jednoczesnej podejrzliwości i poczuciu niedocenienia. Według H. Freudenberga i G. Richelsona wypalenie jest „stanem zmęczenia czy frustracji wynikającym z poświęcenia się jakiejś sprawie, sposobowi życia lub związkowi, co nie przyniosło oczekiwanej nagrody"[18].

Definicji pojęcia wypalenie zawodowe jest wiele jednak najbardziej znana jest definicja wg Ch. Maslach i S. Jackson. Autorki poprzez wypalenie rozumieją „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi

[14] Ibidem, s. 30.
[15] Ibidem, s. 30-31.
[16] Ibidem, s. 31.
[17] E. Lisowska, *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli – studium pedagogiczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012, s. 13-14.
[18] J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego,* Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s. 14.

w pewien określony sposób. Wyczerpanie emocjonalne odnosi się do poczucia danej osoby, że jest nadmiernie obciążona emocjonalnie a jej zasoby emocji zostały w znacznym stopniu uszczuplone. Depersonalizacja dotyczy negatywnego, bezdusznego lub zbyt obojętnego reagowania na innych ludzi, którzy zwykle są odbiorcami usług danej osoby lub przedmiotem opieki z jej strony. Obniżone poczucie dokonań osobistych odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i sukcesów w pracy”[19].

Na podstawie kilku definicji wypalenia można stwierdzić, iż wiąże się ono z zaangażowaniem i poświęceniem jakiejś sprawie lub osobie. Pracownik pełen poświęcenia, oddania w sytuacji niepowodzenia, bezsilności traci motywację do pracy, staje się zmęczony, nie ma energii i chęci do pracy. Duże znaczenie podczas powstawania wypalenia ma także stres oraz niedostateczna satysfakcja z wykonywanej profesji. Okazuje się, że praca, która miała być satysfakcjonująca i nieść zadowolenie, łączy się z przygnębieniem, to co kiedyś cieszyło i fascynowało, teraz zniechęca i budzi szereg negatywnych emocji, miejsce powodzenia zajmuje klęska[20].

Wypalenie zawodowe zawsze analizowane jest jako proces – wypalanie się oraz skutek tego procesu – wypalenie, czyli odpowiedź organizmu na pojawiający się stres w pracy, któremu jednostka nie może zapobiec własną aktywnością zaradczą. W całości tego zjawiska można wyróżnić cztery główne etapy: przedwypalenie, wypalanie, wypalenie oraz odradzanie się (leczenie z wypalenia). Jerry Edelwich i Archie Brodsky w oparciu o wymienione wyżej etapy ujęli wypalenie zawodowe jako „proces rozczarowania pracą pod wpływem czynników z nią związanych”. Pierwszy etap tego procesu to etap zafascynowania, entuzjazmu i idealizmu. Jest on charakterystyczny w początkowym okresie pracy zawodowej. Wówczas nauczyciel ma ideały, w pełni poświęca się uczniom i szkole, jego życie zawodowe miesza się z osobistym, jednak po pewnym czasie nadchodzi taki moment, w którym realizacja ideałów jest coraz trudniejsza. Nauczyciel zaczyna odczuwać sprzeczność między własnymi zasobami a stawianymi mu wymaganiami, co z kolei wywołuje napięcie prowadzące do stagnacji, podczas której ideały urealniają się przez redukcję. Nauczyciel jest zdenerwowany i niecierpliwy, nie potrafi sprostać oczekiwaniom uczniów, rodziców czy dyrekcji. Napięciu temu zaczyna towarzyszyć przeciążenie, zmęczenie i wyczerpanie. Rozpoczyna się kolejny etap frustracji, w którym wszelkie przeszkody są trudne do pokonania. Nauczyciel negatywnie postrzega uczniów, wszelkie problemy dyscyplinarne rozwiązuje środkami przymusu, zaczyna mieć poczucie własnej nieskuteczności, co niesie za sobą poczucie niekompetencji instrumentalnej i interpretacyjnej. Zmęczenie coraz bardziej nasila się i nauczyciel popada w apatię. Zajmuje się tylko tym co najpilniejsze, stroni od rozmów na tematy zawodowe i wszelkiej dodatkowej aktywności. W momencie całkowitego wyczerpania pojawia się wypalenie zawodowe[21].

Na wypalenie zawodowe wpływa wiele różnych czynników dotyczących zarówno sfery osobistej, jak i interpersonalnej czy organizacyjnej danej jednostki. C. Cooper i J. Marshall wyróżnili następujące czynniki: typowe dla pracy (praca na zmiany, przemęczenie), mające związek z rolą pełnioną w pracy (relacje z podwładnymi, współpracownikami, możliwość awansu lub brak takiej możliwości) oraz czynniki związane z klimatem i organizacją pracy. Ponadto wypaleniu zawodowemu mogą także sprzyjać takie czynniki jak: problemy osobiste uczniów, wymagające od nauczyciela emocjonalnego zaangażowania, coraz wyższe wymagania, rutynowe wykonywanie czynności uniemożliwiające dalszy rozwój osobisty, ukrywanie swoich przekonań i emocji, brak jednoznacznych celów, brak odpowiedniego przygotowania oraz cechy osobowości takie jak: impulsywność, niecierpliwość, niska samoakceptacja, niedojrzałość psychiczna, trudności

[19] Ibidem, s. 16.
[20] Ibidem, s. 16.
[21] E. Lisowska, *Rozpoznawanie* ..., op. cit., s. 27-29.

adaptacyjne, niezdolność do podporządkowania się. Warto także podkreślić, że czynniki spoza miejsca pracy jak: niestabilny związek, negatywne doświadczenia życia osobistego lub brak wsparcia ze strony rodziny czy przyjaciół także mogą sprzyjać wypaleniu zawodowemu[22].

Od współczesnego nauczyciela wymaga się bardzo dużo, jest on zobowiązany do pełnienia szeregu rozmaitych funkcji: modelowej (powinien być wzorem dla swoich uczniów), dydaktycznej (powinien w sposób przystępny i zrozumiały przekazywać wiedzę), wychowawczej (nauczyciel powinien być przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów tkwiących w uczniach oraz współtwórcą odpowiedzialności za rozwój własny młodych ludzi. Ponadto oczekuje się, aby był profesjonalistą w swojej dziedzinie, aby cechowała go odwaga w działaniu, inteligencja, kreatywność, aktywność, pracowitość, odpowiedzialność, rzetelność, sprawiedliwość, tolerancja, cierpliwość, życzliwość, itd. Do tych oczekiwań dochodzą także nowe wyzwania związane z postępem technologicznym, zmianami świadomości społecznej i oczekiwań wobec edukacji instytucjonalnej, a także z pojawieniem się społecznych tendencji do uzależnień. Dlatego warto tutaj zauważyć, że nauczyciele są grupą społeczną szczególnie narażoną na wypalenie zawodowe, gdyż efekty pracy są pośrednie, a gratyfikacje odroczone w czasie. Ponadto współcześni nauczyciele coraz częściej borykają się z trudnościami, oporami i sprzecznościami w swojej pracy, mówią o niskim uposażeniu i niskim statusie społecznym. Bolesność problemu potęguje także fakt, że syndrom wypalenia dotyka nauczycieli szczególnie zaangażowanych i ambitnych, którzy pracują w placówkach o równie wysokich aspiracjach[23].

Zespół wypalenia zawodowego wiąże się z występowaniem objawów zaburzających psychologiczne, społeczne i fizjologiczne funkcjonowanie człowieka. Symptomy te zaburzają funkcjonowanie człowieka na poziomie mikro- (instytucja), exo- (środowisko) i makrosystemu. Farber symptomy wypalenia zawodowego nauczycieli dzieli na trzy grupy: symptomy fizyczne i psychologiczne (zmęczenie, rozdrażnienie, lek przed przyszłością, dystansowanie się od swojej pracy, kwestionowanie swoich kompetencji, zaniżanie samooceny), problemy interpersonalne (konflikty w rodzinie, zerwanie bliższych kontaktów z przyjaciółmi, rozmowy o problemach zawodowych, niewywiązywanie się z zobowiązań, wielość ról społecznych, nieprawidłowości w kontaktach z uczniami), niekorzystne efekty zawodowe (brak motywacji i optymizmu, zniecierpliwienie, ograniczenie kontaktów z uczniami, niechęć do niesienia pomocy, autorytaryzm, cynizm, koncentracja tylko na własnych potrzebach, złe postrzeganie pracy, chęć zmiany pracy)[24].

Mówiąc o wypaleniu zawodowym warto także zwrócić uwagę na działania profilaktyczne dotyczące tego zjawiska. Christina Maslach sformułowała wskazówki profilaktyczne i nazwała je „środkami zaradczymi", a odnoszą się one przede wszystkim do: zmniejszenia liczby podopiecznych; przerwy w pracy na wytchnienie; zmniejszenie liczby godzin bezpośredniego kontaktu z wychowankami; zakładanie towarzysko-zawodowych grup wsparcia; analizowanie własnych uczuć czy ćwiczenie umiejętności interpersonalnych[25].

Na zakończenie należy podkreślić, że każdy ma prawo popełniać błędy (nauczyciel też), każdy ma prawo prosić o pomoc (nauczyciel też), każdy ma prawo do niewiedzy (nauczyciel też). Dlatego należy zweryfikować stereotyp nauczyciela zawierający: nieomylność, brak słabości, konieczność radzenia sobie bez proszenia a pomoc. Wówczas

[22] J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012, s.35-37.
[23] Ibidem, s.41-42.
[24] E. Lisowska, *Rozpoznawanie* …, op. cit., s. 37-39.
[25] A. Szczęsna, *Instytucjonalne formy doskonalenia kompetencji wobec postulatów i oczekiwań nauczycieli – wychowawców w aspekcie profilaktyki wypalenia zawodowego*, [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli- stan, potrzeby, kierunki zmian*, pod red. E. Kozioł, E. Kobylecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002, s. 197-198.

może nauczyciele będą mieli okazje zweryfikować autostereotyp własnego zawodu i pozwolą sobie na zwrócenie się o pomoc w pokonywaniu wszelkich trudności[26].

**Abstrakt:** Niniejszy artykuł, której tytuł brzmi „Syndrom wypalenia zawodowego jako kryzys kompetencji nauczyciela szkoły współczesnej" we wstępie zawiera teoretyczne rozważania wokół pojęcia „kompetencje". W tej części przedstawiono kilka definicji tego pojęcia, jednak najbardziej trafna wydaje się definicja Marii Czerepaniak-Walczak, według której kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia". Następnie ukazano rozważania różnych autorów nad kompetencjami nauczyciela, podział kompetencji oraz obszary kompetencji, jakie powinien posiąść kompetentny nauczyciel (merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialne, autoedukacyjne, itd.). Druga część artykułu odnosi się bezpośrednio do syndromu wypalenia zawodowego nauczycieli. Początkowo przedstawione zostały różne spojrzenia na to pojęcie, najbardziej znana jednak okazuje się definicja wg Ch. Maslach i S. Jackson. Autorki poprzez wypalenie rozumieją „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób...". Dalej opisano etapy tego zjawiska, czynniki przyczyniające się do jego powstania oraz symptomy wypalania się nauczycieli w zawodzie. Na końcu zwrócono także uwagę na działania profilaktyczne – „środki zaradcze" dotyczące tego zjawiska.
**Słowa kluczowe:** nauczyciel, wypalenie zawodowe, kryzys kompetencji

**Abstract:** This article whose title is " Burnout syndrome as a crisis of the modern school of teacher competence " in the preamble contains a theoretical discussion around the concept of „competence". This section presents several definitions of this term, however the most accurate definition appears to Maria Czerepaniak - Walczak, by which competence is „harmonious composition of knowledge, skills, understanding and desire". Then considerations shown by various authors over the powers of the teacher the division of powers and areas of competence which should possess a competent teacher (substantive, psycho-pedagogic, diagnostic, educational and methodical, communication, media, etc.). The second part of the article relates directly to the teachers professional burnout. Initially presented different perspectives on this concept, the most famous however turns out to be the definition by Ch . Maslach and S. Jackson . The authors understand branded „psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization and reduced sense of personal achievement that can occur in people working with other people in a certain way ...". Next are the steps for this phenomenon, the factors contributing to its creation and symptoms firing of teachers in the profession. At the end drew attention to preventive measures – „remedies" for this phenomenon.
**Key words:** teacher, burnout, crisis of competences

**Bibliografia**

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor", Toruń 1997.
Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1995.
Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T., *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2012.
Lisowska E., *Rozpoznawanie i przewidywanie wypalenia zawodowego nauczycieli – studium pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2012.

[26] Ibidem, s. 199.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003.

Szczęsna A., *Instytucjonalne formy doskonalenia kompetencji wobec postulatów i oczekiwań nauczycieli – wychowawców w aspekcie profilaktyki wypalenia zawodowego*, (w:) red, E. Kozioł, E. Kobylecka, *Kompetencje zawodowe nauczycieli- stan, potrzeby, kierunki zmian*, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra 2002.

Taraszkiewicz - Kotońska M., *Jak uczyć jeszcze lepiej – szkoła pełna ludzi*, „Arka", Poznań 2001.

# III.
# Obszary kompetencji zawodowych nauczyciela

**Gabriela LAKOTA-RAWSKA**
Uniwersytet Opolski

# KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Jednym z najważniejszych czynników, które decydują o jakości procesu kształcenia i wychowania jest rola, jaką pełni nauczyciel. Od jego kompetencji, czyli posiadanych kwalifikacji, umiejętności, osobowości, zależy efektywność wykonywanej pracy. Szczególnie ważne są kompetencje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Od nich zależą pierwsze doświadczenia edukacyjne dzieci, których następstwem jest przebieg edukacji w szkole na każdym etapie kształcenia. Ich personalne i zawodowe kompetencje wpływają na kształtowanie u dzieci odpowiednich postaw, na umiejętność uczenia się oraz mają wpływ na rozwój zainteresowań. Temat związany z kompetencjami nauczycieli jest bardzo istotny w dzisiejszych czasach, gdzie możemy zaobserwować nieustannie zmieniający się proces edukacji. Kompetencje nauczycieli wynikają w dużej mierze ze zmian zachodzących na przestrzeni lat i są niezmiernie ważne w procesie edukacyjnym. Dzięki odpowiednim kompetencjom, nauczyciel bez przeszkód radzi sobie w sytuacjach problemowych, jak i z łatwością podejmuje powierzone mu zadania mające na celu kształcenie i wychowanie młodego pokolenia. Wszelkiego rodzaju kompetencje są niezbędne w pracy nauczyciela, pedagoga i są podstawowym źródłem zachowań uczniów oraz ich postawy w stosunku do obowiązku szkolnego.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej powinien posiadać odpowiednie kompetencje, dzięki którym będzie mógł stworzyć uczniom prawidłowe warunki do nauki oraz poznawania otaczającego ich świata. Jedną z ważniejszych kompetencji nauczyciela jest umiejętność komunikowania się z ludźmi , są to tzw. kompetencje komunikacyjne. W celu zrozumienia, jakie znaczenie w pracy nauczyciela mają kompetencje komunikacyjne należy zapoznać się z podstawowymi pojęciami ujętymi w literaturze przedmiotu. Słowo kompetencje można interpretować w wieloraki sposób. Pojęcie to wywodzi się z języka łacińskiego *competentia* pochodzącego z kolei od czasownika *competere* czyli „ zgadzać się", „nadawać się"[1]. Jolanta Szempruch w swojej książce ujmuje, iż „kompetencja to zdolność i gotowość do realizacji zadań na określonym poziomie zgodnym ze społecznymi standardami i ponoszenia konsekwencji takiego zachowania oraz przyjmowania za nie odpowiedzialności[2].

Kolejnym pojęciem bardzo istotnym jest pojęcie komunikacji. Komunikacja pozwala nauczycielowi na nawiązanie kontaktu z uczniami, rodzicami oraz innymi ludźmi. Umiejętność ta pozwala na uzyskanie informacji oraz sprawnego porozumiewania się z osobami postronnymi. Proces komunikowania się określony został jako dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej.

Umiejętność komunikowania się pozwala na porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, czy rodzicami. Mając na uwadze kompetencje komunikacyjne nauczycieli należy również wspomnieć, iż sposób komunikowania się jest bardzo istotny w relacjach między nauczycielami. Budowanie przestrzeni komunikacyjnej w gronie pedagogicznym pozwoli nauczycielom na współpracę w zespole oraz wymianę doświadczeń i refleksji. Nie zapominajmy, iż praca nauczyciela to nie tylko praca z uczniami, ale również z innymi nauczycielami, osobami dorosłymi . Bezpośredni kontakt pozwoli nauczycielom na wspólne działanie, realizację założonych celów dydaktycznych oraz współpracę, dzięki które razem

[1] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012, s 186.
[2] Ibidem, s 187.

będą mogli się wspierać w każdej sytuacji i liczyć na swoją pomoc. Kontakt ten umożliwia bowiem budowanie pozytywnych relacji [3].

Pojęcie „kompetencji komunikacyjnych" stworzył Dell Hymes. Jego zdaniem kompetencje komunikacyjne to „idealna wiedza użytkownika danego języka dotycząca reguł posługiwania się nim w zależności od sytuacji i roli społecznej"[4]. Głównym narzędziem w pracy nauczyciela jest język. Umiejętność wykorzystania języka oraz sposób posługiwania się nim pozwala nauczycielowi na nawiązanie kontaktu z ludźmi oraz umiejętnie rozwiązywanie konfliktów. Jednak sama znajomość języka nie jest wystarczalna. Należy bowiem pamiętać o tym, że powinniśmy umieć dostosować język wypowiedzi do danej sytuacji. Konieczne jest wiedza o tym, co w danej chwili należy powiedzieć i w jaki sposób[5].

Nauczyciel umiejętnie posługujący się kompetencjami komunikacyjnymi jest dobrze przygotowany do współpracy i współdziałania z ludźmi, bo przepływ informacji jest niezakłócony i w pełni zrozumiały. Komunikowanie interpersonalne bezpośrednie to „ zespół złożonych elementów, w różnoraki sposób ze sobą powiązanych i na siebie wpływających"[6]. Do tych elementów należy bowiem stan emocjonalny osoby, jego wykształcenie, osobowość oraz cechy charakteru. Uczniowie bardzo dobrze oceniają nauczyciela wykorzystującego bezpośredniość. Staje się on w oczach uczniów osobom o dużym doświadczeniu, mają w stosunku do nauczyciela większe zaufanie oraz stają się bardziej otwarci w rozmowie z nim.

Bezpośredniość nauczyciela pozwala mu na „zbliżony" kontakt z uczniami. Aleksander Sztejnberg wyróżniła dwie podstawowe formy bezpośredniości: werbalną i niewerbalną. „Bezpośredniość werbalna związana jest z wykorzystaniem języka mówionego w procesie komunikowania się w taki sposób, aby nastąpił wzrost bezpośredniości pomiędzy komunikującymi się osobami. Bezpośredniość niewerbalna związana jest z wykorzystaniem w procesie komunikowania się takich zachowań niewerbalnych, które wpływają na wzrost bezpośredniości. Bezpośredniość niewerbalna wyraża się w dużej liczbie zachowań niewerbalnych m.in. ekspresji twarzy, gestów, kontakcie wzrokowym, pochyleniu ciała do przodu czy wykorzystaniu dotyku"[7]. Eugenia Rostańska zwróciła uwagę na bardzo istotny aspekt, a mianowicie, że „w procesie komunikowania bezpośredniego między uczestnikami komunikacji dochodzi nie tylko do wymiany informacji, ale także do budowania porozumienia, łączności, współudziału i wspólnoty"[8]. Nauczyciel powinien być wzorem do naśladowania dla uczniów, dlatego też jego zasób słów winien być bogaty, profesjonalny i zrozumiały. Dzięki nawiązaniu bezpośredniego kontaktu z uczniami nauczyciel może realizować zadania tj. planowanie, motywowanie, organizowanie oraz analizowanie postępów w nauce .

Zdaniem Aleksandra Sztejnberga rolę komunikacyjną nauczyciela wyrażają następujące cele:

- utworzenie i podtrzymywanie skutecznego systemu komunikowania się z uczniami;

[3] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003, s 29.

[4] J. Malinowska,*Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza – biograficzny wymiar ich u/formowania*, Oficyna Wydawnicza „ATUT", Wrocław 2008, s 31.

[5] M. Mądry- Kupiec,*Komunikacja werbalna nauczyciel i ucznia na lekcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s 21.

[6] E. Rostańska, *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s 15.

[7] A. Sztejberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo „Astrum", Wrocław 2006, s 106-107.

[8] E. Rostańska, *Dziecko i dorosły…*, op. cit., s 14.

- wykorzystanie różnorodnych strategii nauczania do kreowania i podtrzymania dynamiki klasowej i grupowej, łącznie z zachowaniami ukierunkowanymi na realizowanie przydzielanych zadań;
- kierowanie i zarządzanie uczeniem się i zachowaniem się uczniów w klasie;
- komunikowanie uczniom jasnych oczekiwań i informacji związanej z kierowaniem klasą;
- zapewnienie wzajemnego rozumienia procedur, reguł i celów dotyczących klasy szkolnej;
- dostarczanie strategii werbalnych niezbędnych do interwencji i zmiany nieodpowiednich zachowań uczniów oraz do wzmacniania odpowiednich zachowań.[9]

Zdaniem Jolanty Szempruch „nauczyciel powinien posiadać trzy grupy umiejętności komunikacyjnych:

- umiejętność mówienia (komunikatywnego nadawania przekazów edukacyjnych),
- słuchania (właściwego odbioru przekazów i otwarcia na ucznia),
- posługiwania się językiem ciała (stosownego używania przekazów niewerbalnych)”[10].

Każda z tych grup pozwoli nauczycielowi na zbudowanie pozytywnych relacji z uczniami co ułatwi mu zdecydowanie pracę w szkole. Jedną z podstawowych ról każdego nauczyciela jest nawiązanie kontaktu z rodzicami. Nauczyciel powinien umieć rozmawiać z rodzicami, dzięki czemu w łatwiejszy sposób będzie umiał nawiązać współpracę. Jego zadaniem jest m.in. zachęcenie rodziców do aktywności oraz współdziałania na rzecz klasy i szkoły. W pracy nauczyciela często spotykamy sytuacje problemowe. Niestety, przekaz informacji rodzicom na temat problemów dziecka bywa niejednokrotnie utrudniony, ponieważ zdarza się, że rodzice nie przyjmują , iż ich dziecko ma problemy. Część rodziców obwinia nauczycieli, twierdząc, że to oni mają zająć się wychowaniem dzieci. Są rodzice, którzy reagują krzykiem twierdząc, że ich pociecha nie ma żadnych problemów. Spotkać też można rodziców, którzy zupełnie ignorują informacje uzyskane od nauczyciela. Rolą nauczyciela w tym przypadku jest uświadomienie rodzicom, że bardzo ważna jest obserwacja i rozmowa z dzieckiem oraz zwrócenie uwagi na częstotliwość poświęcania mu czasu[11].

W dzisiejszych czasach poświęcenie dziecku dużej ilości czasu wymaga od rodziców nie lada wysiłku. Czas pracy, często trzy zmianowy, obowiązki domowe i niezmiernie szybko mijający czas powoduje, że rodzice mają bardzo mało czasu, aby spędzić go ze swoimi dziećmi. Jednakże warto znaleźć chwilę na rozmowę, aby uniknąć poważnych konsekwencji, które niesie za sobą piętrzenie się problemów nie tylko szkolnych, ale także związanych ze środowiskiem pozaszkolnym dziecka.

**Abstrakt:** Tematyka związana z kompetencjami nauczyciela jest niezwykle ważna w procesie edukacyjnym XXI wieku. Każdy nauczyciel podejmując pracę z dziećmi powinien wiedzieć, jakie znaczenie oraz wartość ma rozmowa z drugim człowiek. Dzięki tej kompetencji nauczyciel w łatwością nawiązuje kontakty z uczniami, rodzicami czy z nauczycielami z którymi pracuje na co dzień. Artykuł pt. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej zawiera opis podstawowych pojęć związanych z w/w tematem. Przedstawione zostały wiadomości na temat sposobu komunikacji nauczyciela z innymi ludźmi, oraz znaczenia posiadania tej ważnej kompetencji w pracy każdego

[9] A. Sztejnberg, *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo „Astrum”, Wrocław 2006, s 23-24.
[10] J. Szempruch, *Nauczyciel …*, op. cit.,, s 193.
[11] A. Jankowska, *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2012, s 8.

pedagoga. W pracy zwrócono uwagę na zalety umiejętności komunikowania się z osobami postronnymi oraz scharakteryzowano sposoby komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
**Słowa kluczowe:** komunikacja, kompetencje, komunikacja werbalna, komunikacja niewerbalna, kompetencje komunikacyjne

**Abstract:** The theme relating to teacher's competences is extraordinary important in educational process in XXIst century. Every single teacher, starting work with children, should know, what meaning and value has conversation with other human. Thanks to this competence, teacher can easily engage in conversation with students, parents or teacher with whom his working every day. The article entitled "The Early School teacher's communication skill" contains the description of basic concepts relating to this topic. There was presented knowledge about ways of communication between teacher and other people and the meaning of having this important skill during work as an educator. There also noted at advantages do communication skill with strangers and characterized methods of verbal and unverbal communication.
**Key words:** communication, competence, verbal communication, nonverbal communication, communication skills

**Bibliografia**

Dix P., *Jak modelować zachowania uczniów i zarządzać klasą*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo pedagogiczne ZNP Spółka z o. o., Kielce 2012.

Malinowska J., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli jako wyznacznik poczucia podmiotowości uczniów w szkole. Diagnoza- biograficzny wymiar ich u/formowania*, Oficyna Wydawnicza „ATUT", Wrocław 2008.

Mądry-Kupiec M., *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

Rostańska E., *Dziecko i dorosły w rozmowie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003.

Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2012.

Sztejnberg A., *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2006.

**Karolina WIKTOR, Ewelina OWSIANKA**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE NAUCZYCIELA EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Nauczyciel powinien mieć szereg kompetencji, w skład których wchodzą między innymi: kompetencje komunikacyjne, dydaktyczne, współdziałania i kompetencje moralne. O każdej z wymienionych kompetencji można powiedzieć wiele, ponieważ każda z nich jest ważna i niezbędna w pracy z dzieckiem, natomiast w tym artykule zostaną omówione dokładniej kompetencje komunikacyjne współczesnego nauczyciela.

Należy zacząć od wyjaśnienia, co oznacza termin kompetencja. Używany jest on w przynajmniej dwóch znaczeniach, a mianowicie po pierwsze kompetencje utożsamiane są z kwalifikacjami, a po drugie termin kompetencje oznacza pewien zakres uprawnień[1]. Według Marii Czerepaniak - Walczak kompetencja to: „szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”[2].

Wiedząc co oznacza termin kompetencja, żeby prawidłowo rozumieć temat tego artykułu należy także określić, co to jest komunikacja. Rozumiemy ją jako umiejętność porozumiewania się. To podstawa wszystkich udanych kontaktów koleżeńskich, rodzinnych, społecznych. Jest procesem, który zachodzi nieustannie, bowiem przez cały czas postawą ciała, mimiką, gestykulacją, słowami, przekazujemy określone informacje. Polega na słownym (komunikacja werbalna), bądź bezsłownym (komunikacja niewerbalna) przesyłaniu informacji i kształtuje relacje między ludźmi.

Według Wincentego Okonia komunikacja jest to wymiana informacji pomiędzy nadawca i odbiorcą, przy czym przekaz treści następuje za pośrednictwem jakiegoś kanału[3].

Odnosząc się do tych dwóch terminów i nadając im konkretne znaczenie, możemy stwierdzić, że: „Kompetencje komunikacyjne- to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów”[4].

Jak pisze Genowefa Koć-Seniuch: „Kompetencja komunikacyjna - kryje w sobie to, co jest - świadomość siebie, swego publicznego i indywidualnego Ja, świadomość gotowości do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie, naturalna otwartość wchodzenia w relacje interaktywne wyrażające potrzeby współdziałania i wzajemnego wpływu na siebie w sferze postaw, wartości i wzbogacenia intelektualnego”[5].

Nauczyciele przekazując, pewne informacje mogą to robić poprzez:

- **Komunikację werbalną** - To przekazywanie informacji za pomocą słów. Dużą rolę odgrywają tu czynniki takie, jak: akcent, stopień płynności mowy, treść wypowiedzi. W komunikacji werbalnej ważne są obydwie osoby; nadająca komunikat i słuchająca, która ma wpływ na jakość komunikacji przez styl słuchania;
- **Komunikację niewerbalną** - To treści przekazywane innym, ale poza wypowiadanymi słowami. Psycholodzy specjalizujący się w komunikacji uważają, że

[1] W.Strykowski, J.Strykowska, J.Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi$^2$, Poznań 2003.
[2] Ibidem, s.23.
[3] W.Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
[4] W.Strykowski, J.Strykowska, J.Pielachowski, *Kompetencje* …, op. cit., s.28.
[5] G.Koć-Seniuch, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, [w:] *Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców*, Wyd. Wyższa Szkoła Pedagogiczna TPW, Warszawa 2008, s.201-202.

stanowi aż 93% przekazu. Całe nasze ciało może wyrażać emocje, wzmacniając nasze słowa lub zaprzeczając jej. Do głównych form komunikacji niewerbalnej należą: wyraz twarzy, kontakt wzrokowy, gesty i inne ruchy ciała, kontakt dotykowy, postawa ciała, odległość od rozmówcy, wygląd zewnętrzny ton głosu, sposób mówienia, ton głosu.

Aby można było mówić o istnieniu komunikacji ze strony nauczyciela muszą istnieć trzy jej ogniwa:

- **Nadawca**, czyli osoba która przesyła wiadomość (np. nauczyciel);
- **Odbiorca**, czyli osoba do której daną informację kierujemy (np. uczeń);
- **Kod**, czyli sposób przekazu tej informacji.

We właściwej komunikacji bierze się pod uwagę istnienie uczuć, które człowiek przeżywa i granic**e** jego bezpieczeństwa. Bez tych dwóch czynników komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem nie jest możliwa. Dzieci młodsze wyraziście przeżywają każde stany emocjonalne i uczuciowe, co uwidacznia się w ich zewnętrznych reakcjach. Ale i od strony nauczyciela należy pamiętać, że w procesie komunikacji bierze udział cała jego osobowość, jego indywidualne przeżycia, doświadczenia, pasja, entuzjazm, sposób pojmowania rzeczywistości i empatia[6]. Uczucia są wartościową i istotną częścią natury ludzkiej, są niezastąpione, gdy chcemy zrozumieć innych i wchodzić z nimi w relacje. Uczucia są faktem, a z moralnego punktu widzenia są neutralne. Wszystkie stany należy zaakceptować; pewne działania należy ograniczać, aby pomóc w przeżywaniu trudnych emocji: Należy wysłuchać drugiej osoby spokojnie i z uwagą, zaakceptować jego uczucia, nazwać te uczucia, zmienić pragnienia w fantazję, należy pamiętać że nie wszystkie uczucia można zaakceptować, zaś pewne zachowania trzeba ograniczać.

Granice - temat granic dotyka wszystkich obszarów naszego życia: pracy szkolnej, zawodowej, stosunku do siebie samych, naszych relacji z innymi, życia duchowego. Granice to system wewnętrzny (chroni nasze myśli i uczucia) i zewnętrzny (pozwala decydować o dystansie, jaki chcemy utrzymać). Pozwalają nam odkryć, kim jesteśmy, bo doświadczanie ograniczeń prowadzi do innego spojrzenia na życie. Pozwalają zachować równowagę pomiędzy bliskością a dystansem. Dają przestrzeń i wolność, której potrzebuje każdy dla własnego rozwoju.

O jakości kompetencji zawodowych nie decyduje tylko poziom wiedzy i umiejętności lecz również odpowiednie cechy społeczno-moralne, odnosi się to również do kompetencji komunikacyjnych.

Osoba będąca nauczycielem, a także ta, która chce nim być i uczy się, studiuje na kierunku pedagogika powinna posiadać kompetencje podmiotowe, które ujawniają się w:

- Otwartości, twórczości innowacyjności;
- Dostrzeganiu i rozwiązywaniu problemów;
- Świadomym odrzucaniu standardów, stereotypów;
- Zaczepności wobec świata we wszystkich jego obszarach;
- Odwadze w pojmowaniu ryzyka i gotowości do ponoszenia konsekwencji;
- Operatywności i zdolności przewidywania;
- Poczuciu tożsamości indywidualnej i zbiorowej.

Zadaniem nauczyciela, który posiada wyżej wymienione kompetencje jest stawanie się wzorcem, doradcą i osobą okazującą dziecku wsparcie w trudnych sytuacjach. Pomaga

[6] Z. Zacłona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2012, s.55

mu rozwiązywać problemy a czasem jeśli to konieczne, pomaga również w kontaktach z rodzicami lub prawnymi opiekunami dziecka.

Nauczyciel, który posiada kompetencje komunikacyjne posiada umiejętność słuchania wychowanków i empatycznego rozumienia ich wypowiedzi, potrafi komunikować się z uczniem, dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia rozwoju i dojrzałości oraz umie zachowywać odpowiednie granice. Największym sukcesem dla nauczyciela jest podejmowanie próby lepszego komunikowania się z dziećmi i rodzicami**.**

Temat kompetencji komunikacyjnych omawiany w tym artykule wzbogaciłyśmy o analizę badań własnych, w których za metodę obrałyśmy sondaż diagnostyczny, a za technikę ankietę. Badania przeprowadzone zostały w listopadzie 2013 roku, a respondentami była grupa 18 nauczycieli przedszkoli z Nowego Sącza i pobliskich okolic. Nauczyciele odpowiadali na pytania w formie pisemnej, a także mogli to zrobić drogą elektroniczną.

Przyjęłyśmy klasyfikację obszarów kompetencji współczesnego nauczyciela według Wacława Strykowskiego, który to kategoryzuje je następująco:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe),
- kompetencje psychologiczno-pedagogiczne,
- kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania,
- kompetencje dydaktyczno-metodyczne,
- kompetencje medialne i techniczne,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,
- kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym[7].

Umiejętności wymienione w ankiecie przez nauczycieli klasyfikowałyśmy do tych poszczególnych kategorii.

Nauczyciele wymienili, jakie kompetencje według nich powinien mieć nauczyciel w przedszkolu. Cztery najczęściej wymieniane przez respondentów kompetencje to: komunikacyjna – 15 osób, metodyczna – 7 osób, kreatywna – 7 osób oraz merytoryczna – 6 osób. Najmniej osób wskazało na kompetencje podmiotowe, interpretacyjne, kulturowe oraz kompetencję współdziałania. Badani, wymieniając kompetencje, wskazywali też na cechy osobowe nauczyciela, które powinien on posiadać pracując w przedszkolu. Były to między innymi: sumienność, wrażliwość, uczciwość, operatywność oraz otwartość. Ta grupa badanych często myliła cechy osobowościowe z kompetencjami zawodowymi.

Kolejne zagadnienie zawarte w ankiecie było ujęte w pytaniu, jak nauczyciele rozumieją kompetencje komunikacyjne. Większość osób poprawnie definiowała pojęcie komunikacji. Poprzez analizę wypowiedzi nauczycieli na temat rozumienia terminu, „kompetencja komunikacyjna", wnioskujemy, że posiadają oni odpowiednią wiedzę na ten temat. Określając stopień posiadania kompetencji komunikacyjnych większość ankietowanych uważa, że jest on na poziomie odpowiednim. 10 osób nie dostrzega u siebie żadnych braków w kontaktach nauczyciel- dziecko, 4 osoby nie odniosły się w żaden sposób do zadanego pytania, natomiast 5 spośród badanych niejednoznacznie wypowiedziało się na ten temat. Nauczyciele wskazują również, że praca w edukacji przedszkolnej powinna charakteryzować się wysokim poziomem kompetencji komunikacyjnych. Jednak kilkoro z nich zwraca uwagę na błędy w kontaktach nauczyciela z dzieckiem. Dotyczą one np.: braku

[7] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi$^2$, Poznań 2003.

umiejętności zadawania pytań w sposób zrozumiały dla dziecka – 2 osoby, 3 osoby borykały się z problemem, jakim jest komunikacja niewerbalna nauczyciela. Jedna z nauczycielek bardzo trafnie ujęła to w sformułowaniu, iż „większość nauczycieli nie wie lub nie pamięta, jak ważny jest gest, mimika twarzy i postawa ciała, aby dziecko poznało nasze emocje". 2 respondentów podkreśliło również brak lub zbyt małą wiedzę nauczycieli z zakresu psychologii rozwojowej dziecka przedszkolnego.

Możemy więc wnioskować, że wachlarz kompetencji komunikacyjnych jest bardzo szeroki i każdy nauczyciel edukacji przedszkolnej posiada szereg tych kompetencji oraz cech dobrego nauczyciela. Jednak jak wynika z naszych badań, występują również braki i niedociągnięcia w kontaktach nauczyciela z dzieckiem i należy starać się je eliminować lub ograniczać. Kolejnym pytaniem, na które zebrałyśmy ciekawe informacje było: jakie działania podejmują nauczyciele, aby doskonalić swoje kompetencje komunikacyjne? Wyniki badań w tym obszarze są bardzo zróżnicowane, bowiem 9 osób zaznaczyło w swoich wypowiedziach, że czytają literaturę specjalistyczną-pedagogiczną. Znaczna grupa, bo aż 12 osób, uczestniczyła w różnego rodzaju warsztatach i szkoleniach z zakresu komunikacji interpersonalnej. Natomiast bardzo mała liczba badanych wskazuje na rozwój kompetencji komunikacyjnych poprzez współpracę z rodzicami lub rozmowy z innymi nauczycielami – 2 osoby, 1 osoba korzysta z informatyki komputerowej, również tylko 1 nauczycielka podkreśliła, że przede wszystkim poprzez swoją wieloletnią praktykę zawodową tak naprawdę możemy doskonalić swoje kompetencje, a także poprzez robienie tzw. ,,rachunku sumienia" czyli jak jest, a jak powinno być. Autorka tej wypowiedzi jest świadoma roli autorefleksji w pełnieniu zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej.

Reasumując nasze rozważania na temat kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, możemy stwierdzić jednoznacznie, że każdy badany nauczyciel te kompetencje posiada w mniejszym lub większym zakresie. Podstawą komunikacji jest wypowiedź, bo to ona odgrywa istotną rolę w przekazie pomiędzy nadawcą a odbiorcą, czyli nauczycielem i uczniem lub nauczycielem i rodzicem. Nauczyciele edukacji przedszkolnej posiadają określone kompetencje, jednak każdy indywidualnie powinien zastanowić się nad tym, na jakim poziomie tak naprawdę są jego kompetencje oraz co robi, aby je rozwijać i doskonalić.

**Abstrakt:** Nauczyciel w przedszkolu powinien posiadać wiele kompetencji, wśród których znajdują się ważne kompetencje komunikacyjne. Polegają one na zdolności wymiany informacji, umiejętności słuchania, zdolności komunikowania się w sposób werbalny czyli za pomocą słów, jak i niewerbalny tzn. gestem, mimiką i mową ciała. Niezwykle ważne jest, by nauczyciele pracujący w przedszkolach w ramach informacji o praktyce przedszkolnej doskonalili swoje kompetencje komunikacyjne poprzez różne kursy, samokształcenie i praktykę zawodową. Analizie poddałyśmy ankiety wypełniane przez nauczycieli. Wynika z nich, że nauczyciele wiedzą jakie kompetencje powinien posiadać nauczyciel i prawidłowo definiują to pojęcie, dostrzegają pozytywne aspekty, jak i braki oraz trudności występujące w komunikacji między nauczycielem a dziećmi, a także podejmują działania zmierzające do poprawy sytuacji podejmując samokształcenie zmierzające do własnego rozwoju w aspekcie umiejętności poprawnej komunikacji z dzieckiem.
**Słowa kluczowe:** komunikacja, dziecko, przedszkole, nauczyciel

**Abstract:** Kindergarten teachers should have varies expertise in their field. One of the them is communication which is especially import_ant and includes ability to exchange information, good listing skills and ability to communicate through verbal as well as in non-verbal cues. However, it is crucial for the teachers working in the kindergarten to attend many courses, internships in order to expand the knowledge. We have analyzed the survey done by teachers and the results have told as that the teachers are aware of the skills that teachers should posses

and they are able to spot the difficulties existing in communication with students. Moreover, teachers try improve the situation through expanding their knowledge in communication between students and teachers.
**Key words:** communication, child, kindergarten, teacher

**Bibliografia**

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej,* Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2003.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny,* Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2004.

Koć-Seniuch G., *Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w kontekście oczekiwań pracodawców,* [w:] *Kompetencje współczesnego nauczyciela,* Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna TPW, Warszawa 2008.

Zacłona Z., *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2012.

Zacłona Z., *Teacher's reflection and pedagogical competency*, [w:] *Competences and teacher competence*, Cveliciliste Josipa Jurija Strossmayera u Osijeku, Osijek 2007.

**Ivana KUBINSKÁ, Dominika POLICIANOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# VYUŽITIE KOMUNIKAČNEJ KOMPETENCIE UČITEĽA V EDUKÁCII ŽIAKA S ASPERGEROVÝM SYNDRÓMOM

*„Komunikácia predstavuje moc. Kto sa ju naučí efektívne využívať, môže zmeniť svoj pohľad na svet i pohľad, ktorým svet pozerá na neho“.*
Anthony Robinss

## ÚVOD

Osobnosť pedagóga a jeho výchovné pôsobenie utvára osobnosť žiakov, pri tomto procese sa zdôrazňuje istý súhrn učiteľových vedomostí, spôsobilostí, prejavovaného správania a osobnostných vlastností. Pedagóg je pre svojich žiakov z veľkej časti vzor, príklad, ktorý žiaci napodobňujú a preberajú jeho správanie (Ďurič 1977). Pedagóg musí disponovať taktiež určitým súborom kompetencií, aby mohol čo najefektívnejšie vykonávať svoje povolanie (Miňová 2012). V posledných rokoch zaznamenávame zvýšenú pozornosť a tým aj väčšiu starostlivosť pri vytváraní komunikačných schopností v školskej príprave. Študentom sa predkladá teória, ale aj praktické ukážky o rôznych druhoch pedagogickej komunikácie, hlasovej hygiene, čím si vytvárajú zásobu rôznych spôsobov verbálneho i neverbálneho reagovania, spoznávajú napríklad požiadavky pre kladenie otázok v pedagogickej kompetencii (Kalhous, Obst a kol., 2002). Pojem kompetencia pochádza z latinského slova *competencia* a znamená právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť (Petlák, Houpkova 2004).

I. Turek (2008) upozorňuje na nejednoznačnosť pojmu kompetencia, ako synonymá k danému pojmu uvádza schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, požadovaná kvalita a ďalšie. Kompetencia je správanie alebo súbor činností, ktoré odzrkadľujú vynikajúci výkon v určitej oblasti, činnosti. Preto sa osvojovanie si a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nie je len v zamestnaní, ale aj v rodine, kultúrnom, spoločenskom, ale aj politickom živote. Osvojenie kľúčových kompetencií a ich zdokonaľovanie nie je len vecou osobného úsilia jedinca. Je to aj o priaznivých sociálnych a ekonomické podmienkach. Nepochybne môžeme zaradiť k týmto kompetenciám komunikačnú kompetenciu.

## KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCIE

Oblasť komunikačných kompetencií sa považuje za jednu z najdôležitejších interpersonálnych kompetencií. Jej učením, zdokonaľovaním je možné posunúť túto kompetenciu na takú úroveň, ktorej východiskom je efektívna komunikácia vo vyučovacom procese (Šuverová, Manniová 2008). Medzi komunikačné kompetencie patrí: vyjadrovať sa ústne a primerane situácii; čítať s porozumením; pozorne počúvať; voliť optimálnu formu a spôsob komunikácie; vypracúvať písomný materiál zrozumiteľným spôsobom; prezentovať informácie – vysvetľovať a znázorňovať jasne, stručne, presne a zrozumiteľne; komunikovať prostredníctvom komunikačných a informačných technológií (Turek 2008, s. 202).

P. Gavora (1988) upozorňuje na fakt, že nesprávna a nedostatočná komunikácia vo výchovno-vzdelávacom procese môže mať za následok narušenie vzťahov, viesť k nedorozumeniam až konfliktom medzi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu. Z toho vyplýva, že si pedagogická činnosť vyžaduje vybavenosť učiteľa súborom špecifických komunikačných zručností. Ich znalosť a schopnosť využívať ich vo svojej praxi, a to v oblasti verbálnej a neverbálnej komunikácie, metakomunikačných faktorov, zvládania komunikačných bariér, zručností týkajúcich sa komunikácie s rodičom žiaka, faktorov

utvárajúcich význam oznámenia. M. Ďuričeková (1998) poukazuje na to, aby reč učiteľa bola intonačne jasná, živá, bez štylistických gramatických chýb, nie monotónna, mala by obsahovať optimálne tempo reči a nespájať ju s prílišnou motorikou a gestami, aby bola obrátená k žiakom, ktorá vyjadruje záujem o danú problematiku, ktorú rečou odovzdáva.

Komunikačná kompetencia nemusí znamenať len dialóg medzi učiteľom a žiakom, ale aj komunikáciu s inými učiteľmi a so sebou samým, čo znamená sebareflexia (Petlák, Hopková 2004). Neodlučiteľnou súčasťou pedagogickej komunikácie je nepochybne schopnosť učiteľa konať asertívne. D. Gruber (2005) definuje asertivitu ako súbor pravidiel a spôsobov jednania, ktoré vedú k zdravému, primeranému sebapresadeniu v komunikácii bez zbytočnej ústupnosti a agresie. Medzi ďalšiu neoddeliteľnú súčasť pedagogickej komunikácie zaradujeme empatiu, ktorá by mala patriť k hybným prvkom konania učiteľov, ako schopnosť počúvať. Bez toho, aby učiteľ pozorne a kvalitne počúval, nie je možné úspešne a dobre komunikovať, vnímať a analyzovať verbálne a neverbálne prejavy (Vymětal 1996).

Š. Strieženec (1996) upozorňuje na túto kompetenciu, ktorá je veľmi dôležitá pri práci so žiakom s poruchou autistického spektra. Žiak s autizmom je charakteristický stiahnutím sa z vonkajšej reality do vnútorného, imaginárneho sveta, kde je myslenie jedinca determinované prianiami a fantáziami bez zohľadnenia prostredia, reálneho priestoru a času, kde sa nachádza. Pretože táto porucha má veľký vplyv na všetky funkčné oblasti jedinca, zaradzujeme ju k pervazívnym poruchám, ktoré pretrvávajú celý život (Lechta 2010). Jedným z hlavných znakov u žiakov s poruchou autistického spektra, ktorý predkladá vo svojej publikácii M. Jelínková (2010) je triáda poškodení, a to sociálnych vzťahov, komunikácie a imaginácie, vnímania. U dieťaťa s autizmom sa najčastejšie prejavujú problémy súvisiace s malým okruhom záujmov a súčasne s určitými zaužívanými stále opakujúcimi sa rituálmi. Taktiež častokrát majú problémy s porozumením a vnímaním rôznych situácií svojimi zmyslami a následne sa to prejavuje neobvyklými reakciami na ne. Práve kvôli týmto kognitívnym problémom, zapríčineným vývinovým oneskorením, jedinci s autizmom nemajú schopnosť vnímať svoje okolie spôsobom, ktorý by im poskytol komplexné pochopenie skutočnosti. Táto špecifická duševná porucha z veľkej časti zasahuje do vývinu komunikácie, sociálnych vzťahov, predstavivosti, správania a taktiež ním realizovaných hier. Jednotlivé charakteristické črty autizmu sú podobné, ale ich stupeň a intenzita sa častokrát mení s individualitou jedinca. Porucha autistického spektra sa obvykle prejavuje už v detskom veku okolo tretieho roku života. Do skupiny prenikavých vývinových porúch zaradzujeme nasledovné diagnózy: detský autizmus, atypický autizmus, Rettov syndróm, dezintegratívna porucha v detstve, hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi, Aspergerov syndróm, nešpecifická prenikavá vývinová porucha (Gecziová 2008). Edukácia žiakov s poruchami autistického spektra v edukácii si vzhľadom k ich prejavom vyžaduje okrem bežných vzdelávacích metód a postupov využívanie aj ďalších terapeutických a špeciálnopedagogických prístupov, ktoré R. W. Sears (2010, In: Hrebeňárová 2012) rozdeľuje na behaviorálne prístupy, prístupy na rozvoj pracovných a sociálnych zručností a prístupy na rozvoj komunikácie.

V tomto príspevku sa bližšie sústredíme na Aspergerov syndróm, ktorý medzinárodná klasifikácia chorôb (MKCH – 10, 1993) klasifikuje medzi pervazívne vývinové poruchy F84.5. P. Howlin (1997) poukazuje na skutočnosť, v ktorej vidíme, že tento syndróm zaznamenávame ako u detí, tak aj u dospelých, najčastejšie u chlapcov, prejavujúci sa vo forme autistických rysov, ale tieto charakteristické znaky nie sú sprevádzané gramaticky nesprávnym vyjadrovaním a sociálnou uzavretosťou jedincov. Aspergerov syndróm je vrodená porucha niektorých mozgových funkcií s neurobiologickým základom. Napriek všetkému je vývin narušený v oblasti komunikácie, sociálnej interakcie a predstavivosti. Veľmi výraznými črtami jedincov s touto poruchou sú obmedzené sociálne schopnosti, ktoré

sú často krát sprevádzané oneskorenou citovou zrelosťou a nerovnomerné rozloženie schopností ako je pohybová neobratnosť.

S diagnózou Aspergerov syndróm sa môžeme stretnúť aj v štandardnej základnej škole, pretože u dieťaťa s Aspergerovým syndrómom nie je prítomné mentálne postihnutie a je tak v rámci inkluzívneho prístupu vzdelávané s ostatnými rovesníkmi v štandardných triedach základných škôl. Počas integrácie na prvom stupni primárneho vzdelávania žiakov s Aspergerovým syndrómom zaradzujeme do edukačného procesu ďalšie dva nové predmety, ako sú rozvíjanie komunikačných schopností a sociálnych zručností a taktiež rozvíjanie grafomotorických zručností a písanie (Lechta 2010). Pedagóg, u ktorého sa takýto žiak nachádza, si v prvom rade musí počas edukačného procesu uvedomiť jeho špecifické záujmy, rituály a rutinné činnosti, pretože ak sa narušia, začne sa u nich prehlbovať stres a úzkosť, ktorý následne môže vyústiť do agresívneho správania (Vosmik, Bělohlávková 2010). V. Lechta (2010) vyzdvihuje fakt, že z pedagogického hľadiska je najdôležitejšie umožniť dieťaťu s poruchami autistického spektra každodenné využívanie schopností a neustále osvojovanie nových zručností s ohľadom na individuálny vývin dieťaťa tak ako mu to jeho handicap dovoľuje. Preto je dôležité zaistiť dieťaťu s poruchami autistického spektra prostredie, ktoré mu napomôže porozumieť svetu a neustály nácvik funkčnej komunikácie a sociálneho správania. Pedagóg pri svojej práci zohľadňuje osobité narušenia každého svojho žiaka a volí tak individuálny prístup vo výchovno-vzdelávacom procese.

## KOMUNIKAČNÁ KOMPETENCIA UČITEĽA PRI PRÁCI S DEŤMI S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Z pedagogického hľadiska je najdôležitejšie umožniť dieťaťu s poruchami autistického spektra každodenné využívanie schopností a neustále osvojovanie nových zručností s ohľadom na individuálny vývoj dieťaťa tak, ako mu to jeho handicap dovoľuje. Preto je dôležité zaistiť dieťaťu s poruchami autistického spektra prostredie, ktoré mu napomôže porozumieť svetu a neustály nácvik funkčnej komunikácie a sociálneho správania (Lechta 2010).

Na základe predložených poznatkov jednotlivých autorov zaoberajúcich sa danou problematikou, môžeme dedukovať, že nadobudnutie, precvičovanie komunikačnej kompetencie ako aj iných kľúčových kompetencií je náročný a dlhodobý proces. Dané nadobudnuté zručnosti, spôsobilosti a vedomosti je schopný pedagóg aplikovať vo fáze vytvárania individuálneho výchovno-vzdelávacieho programu v edukačnom procese inklúzie detí s Aspergerovým syndrómom. Pedagóg, ktorý sa nachádza v interakcii so žiakom s Aspergerovým syndrómom okrem všeobecne platných zásad, pravidiel pri komunikácii s cieľom zvýšiť efektivitu edukačného procesu, častokrát vyhľadáva dostupné informácie o danej problematike, inovačné metódy a rozvíja svoje komunikačné kompetencie pomocou akreditovaných kurzov.

Pedagóg využíva pri práci svoje špecifické komunikačné kompetencie, ktoré rozvíjajú komunikačné schopností nielen intaktných žiakov, ale aj integrovaného žiaka s Aspergerovým syndrómom. S. Richman (2006) zdôrazňuje dôležitosť správneho výberu zásad, metód a stratégií pri práci s takýmito žiakmi v oblasti komunikácie. Ako sú:

1. *Kombinované vysvetľovanie* – Pedagóg pri zadávaní úloh a vysvetľovaní nového učiva dopĺňa svoj ústny prejav o vizualizáciu, konkrétnejšie a pragmatickejšie hovorené inštrukcie. Informácie ponúka písomnou a vizuálnou demonštráciou a súčasne sa snaží obmedziť príliš abstraktné používanie a vysvetľovanie rôznych informácií, pretože žiak s Aspergerovým syndrómom môže mať problémy so spracovaním hovoreného slova.
2. *Doslovné inštrukcie* – učiteľ pri svojej práci zohľadňuje skutočnosť, že integrovaný žiak má tendenciu doslovne plniť požiadavky, ktoré sú na neho kladené. Preto je

veľmi dôležité prispôsobovať inštrukcie tejto skutočnosti a vyhnúť sa tak dvojzmyselným zadaniam, ktoré by mohli byť pochopené inak.

3. *Jasné a zreteľné vyslovené formy správania* – to znamená, že pedagóg vopred definuje, čo pokladá za žiaduce správanie, ktorému má byť venovaná pozornosť, a tak vytvára pravidlá, ktoré platia pri edukačnom procese. Učiteľ to dosahuje pomocou odmien a pochvál, zároveň učí integrovaného žiaka používať komplimenty určené druhým ľuďom samotným príkladom.
4. *Kladná komunikácia* – Veľký dôraz je venovaný aj správnej formulácii otázok. Pri práci s integrovanými žiakmi s týmto narušením pedagóg sa snaží kladne formulovať otázky, pretože záporná formulácia môže na žiaka pôsobiť nežiaduco a viesť k sociálne neprijateľnému správaniu.
5. *Kladenie otázok* – učiteľ berie do úvahy určité požiadavky pre efektívne kladenie otázok. Tieto požiadavky vyjadrujú podmienky, ktoré musia byť splnené aby žiaci vedeli na nich pohotovo reagovať. Sú to napríklad: otázky musia byť zrozumiteľné pre žiakov, jednoznačné pre učiteľa aj žiaka, logicky správne naformulované. Ďalej otázky nesmú byť sugestívnosť, mali by byť zámerne pedagogicky cielené. U žiakov s Aspergerovým syndrómom učiteľ rozvíja tvorenie vhodných fráz, ktoré následne môže využiť v úvode a pri ukončení konverzácie, pri požiadaní o pomoc.
6. *Predvídavosť pedagóga* – je veľmi dôležité, aby pedagóg vedel vydedukovať, ako môže neplánovaná situácia zapôsobiť na žiaka s narušením a pomocou svojich komunikačných kompetencií nežiaducu situáciu zmeniť, napríklad zmenou inštrukcie, rozhovorom, a tak sa vyhnúť nežiaducemu alebo agresívnemu správaniu žiaka.
7. *Intonácia hlasu* – učiteľ vo výchovno-vzdelávacom procese dbá na správnu intonáciu svojho hlasu, tak aby nebol príliš kolísavý. Pretože žiak s poruchami autistického spektra je citlivý na výšku tónov, intenzitu zvuku a má problém vyčleniť z prostredia podstatné zvuky. Zároveň učiteľ rozvíja u žiaka pomocou rečových cvičení správne pracovanie s prízvukom, melódiou, tónom hlasu, tempom a pauzami vo vyjadrovaní žiaka, ktoré vo svojom vyjadrovaní využíva v obmedzenej miere.
8. *Výrazové schopnosti* – umožňujú jasne a presne vyjadrovať svoje myšlienky a city pomocou reči, mimiky a pantomimiky. Táto schopnosť je veľmi dôležitá v samotnom edukačnom procese, pretože učiteľova reč je vždy obrátená k žiakom. Jeho reč musí vyjadrovať záujem o to, čo rečou odovzdáva žiakovi obzvlášť v interakcii učiteľa a žiaka s Aspergerovým syndrómom, ktorý vykazuje v danej oblasti značné obmedzenia, ktoré vyjadrujú jeho neschopnosť dešifrovať informáciu podanú neverbálnou komunikáciou.

## ZÁVER

V odbornej literatúre sa stretávame s viacerými štruktúrami kompetencií, ktoré zahŕňajú balík zručností, ktorými by mal učiteľ disponovať, a tým smerovať ku kvalitnej edukácii založenej na otvorenej komunikácii medzi účastníkmi edukačného procesu. V rámci učiteľských kompetencií je preto nemožné vynechať komunikačnú kompetenciu a zvyšovanie jej úrovne, ktorá napomáha učiteľom efektívnejšie dosahovať edukačné ciele, skvalitniť interakciu medzi učiteľom a žiakom, čo umožňuje ľahšie riešenie pedagogických situácií.

**Abstrakt:** V príspevku autorky poukazujú na dôležitosť využívania komunikačných kompetencií učiteľa v edukačnom procese, ako základ kvalitnej a efektívnej komunikačnej interakcie medzi učiteľom a žiakom. Bližšie sa sústreďuje na integráciu žiaka s autizmom, konkrétnejšie s Aspergerovým syndrómom a zobrazuje prácu učiteľa s ním. Článok zdôrazňuje sedem bodov práce ako by mal pedagóg správne komunikovať a rozvíjať komunikačné kompetencie integrovaného žiaka s Aspergerovým syndrómom. Následne

pozornosť sústreďuje na vzdelávanie učiteľov v oblasti komunikačných kompetencií a ich efektívne využívanie pri práci so žiakmi s Aspergerovým syndrómom s cieľom skvalitniť ich edukáciu založenú na otvorenej komunikácií a tým dosahovať žiaduce výsledky v ich rozvoji.
**Kľúčové slová:** kompetencje, komunikačné kompetencie, komunikačné kompetencie učiteľa, autizmus, žiak s aspergerovým syndrómom

**Abstract:** In this paper the authors point out the importance of using communication competences of teachers in educational process, as a basis for effective communication and quality of interaction between teacher and student. The article focuses more on the integration of pupils with autism, more specifically with Asperger's Syndrome and displays a teacher´s work with him. The article emphasizes seven points of how the teacher should communicate properly and develop communication competencies of the integrated pupil with Asperger's Syndrome. Afterwards, the attention is focused on teacher training in communication skills and their effective use when working with students with Asperger's syndrome in order to improve their education based on open communication and thus achieve the desired results in their development.
**Key words:** competence, communication competencies, communication competence of a teacher, autism. pupil with asperger's syndrome

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Ďurič L., Štefanovič J., *Psychológia pre učiteľov*, SPN, Bratislava 1977.
Ďuričeková M., *Psychológia žiaka a učiteľa*, Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešov 1998.
Gavora P., *Akí sú moji žiaci?*, Vydavateľstvo Práca, Bratislava 1999.
Gecziová Z., *Autizmus*, Časopis Mosty, Bratislava 2008. [cit. 2013-10-27].
Dostupné na internete: <http://www.nrozp-
mosty.sk/component/search/?searchword=autismus&searchphrase=all&Itemid=101>
Gruber D., *Zlatá kniha komunikace*, Repronis, Ostrava 2005.
Hrebeňárová L., *Behaviorálne techniky v edukácii žiakov s poruchami autistického spektra*, [in:] *Praktické skúsenosti s aplikáciou nových metód a postupov v edukácii žiakov s mentálnym postihnutím*, Prohu, Liptovský Mikuláš 2012.
Howlin P., *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnost*, Portál, Praha 2005.
Jelínková M., *Autismus VIII*: *pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně-vzdělávací strategie u žáků s autismem*, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Praha 2004.
Kalhous Z., Obst O. a kol., *Školní didaktika*, Portál, Praha 2002.
Lechta V., *Základy inkluzivní pedagogiky*: *dítě s postížením, narušením a ohrožením ve škole*, Portál, Praha 2010.
Miňová M., *Pedagogická diagnostika v materskej škole*, Prešovská univerzita v Prešove, PF, Prešov 2012.
Peltová N., *Umenie komunikovať bez brzan*, Advent-Orion, Martin 1999.
Petlák E., Hupková M., *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*, Iris, Bratislava 2004.
Richman S., *Výchova dětí s autismem*: *aplikovaná behaviorální analýza*, Portál, Praha 2006.
Strieženec Š., *Slovník sociálneho pracovníka*, Sapientia, Trnava1996.
Šuverová S., Manniová J., *Prostriedky edukácie a kompetencie edukátora*, [in:] *Prostriedky edukácie v škole 21. Storočia*, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica 2008.
Turek I., *Didaktika*, Iura Edition, Bratislava 2008.
Thorová K., *Poruchy autistického spektra:* dětský autismus, atypický autismus, *Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha.* Portál, Praha 2006.
Vosmik M., Bělohlávková L., *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*, Portál, Praha 2010.
Vymětal J., *Rogersovská psychoterapia*, Český spisovatel, Praha 1996.

**Anna SZCZYGIEŁ**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# KOMPETENCJE EMOCJONALNE NAUCZYCIELA

## Wstęp

Zawód nauczyciela należy do profesji, w których nie można obiektywnie ocenić finalnej jakości kwalifikacji. Rozwój więc jest wpisany w ten zawód, jest niejako jego nieodłączną cechą. Powinniśmy więc traktować kształcenie wstępne nauczycieli jako przygotowanie do rozwoju w toku pracy zawodowej[1].

Nauczyciel nie powinien ograniczać się do zdobywania kompetencji dydaktycznych. Jego rozwój musi przebiegać w dziedzinie psychologii, a nawet psychoterapii, bo to one w dużym stopniu decydują o skuteczności pracy[2]. Nowe sytuacje prowokują profesjonalistów do osobistej refleksji, która nie występuje zwykle w innych zawodach. Same jego kwalifikacje są niewystarczające, aby stwierdzić, czy nauczyciel będzie miał prawidłowy stosunek do ucznia[3]. Zdzisława Zacłona pisze, że: „W modelowym ujęciu pożądanych kompetencji nauczyciela i wychowawcy standardy osobowościowe oraz pedagogiczne odpowiadają konkretnym umiejętnościom nauczycielskim, czyli takim jak: interpretacje zjawisk pedagogicznych, wnikliwa obserwacja własnej pracy, pogłębiona refleksja, która może stać się podstawą do rzetelnej samooceny i korekty nauczycielskich poczynań[4].

## 1. Kompetencje emocjonalne nauczyciela- rozważania teoretyczne

Istotny jest fakt, iż wiedza akademicka to jedynie baza wyjściowa, niewystarczająca w drodze do sukcesu[5]. Kompetencje nabywa się wtedy, gdy wiedzę zdobytą na studiach wykorzystuje się w konkretnym działaniu wychowawczo- dydaktycznym. Powinna być ona zintegrowana, operatywna i funkcjonalna[6]. Obecnie nauczyciel spełnia wiele wzajemnie powiązanych ze sobą funkcji, które są otwarte i dynamiczne. Główne jego funkcje pozostają jednak stałe, a wśród nich znajdują się: planowanie i kompetentne realizowanie pracy, przekazywanie podstawowej wiedzy i doświadczenia, rozwijanie umiejętności i osobowości, motywowanie uczniów, konsekwentne sprawdzanie rezultatów, zauważanie postępów, wspieranie w trudnych chwilach, doskonalenie siebie oraz wprowadzanie innowacji. Nauczyciel stanowi autorytet moralny poddając się samokrytyce i samorozwojowi[7]. Przeżywanie emocji i uczuć jest naturalną reakcją na relacje człowieka z otoczeniem. Pomimo tego, sfera emocjonalna jest wciąż niedoceniana i może generować konflikty między ludźmi. Powinniśmy zatem pracować nad wyrażaniem i rozpoznawaniem swoich emocji. Przeżywane emocje objawiają się w fizjologii organizmu poprzez: przyspieszony oddech, zmianę rytmu serca czy pocenie się. Wywierają one ponadto wpływa na procesy myślowe człowieka (problem z logicznym rozumowaniem, odtworzeniem obrazów, koncentracją) oraz na zachowanie (ucieczka, płacz). Ludzie przeżywają emocje w bardzo różny sposób. Nieraz

[1] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008, s. 205.
[2] M. Bednarska, E. Musiał, *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Oficyna Wydawnicza Atut- Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012, s. 197.
[3] J. M. Michalak (red.) *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 373.
[4] Z. Zacłona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2009, s. 167.
[5] M. Bednarska, E. Musiał, op. cit., s. 197.
[6] Ibidem, s. 61.
[7] K. Denek (red.), *Edukacja jutra: uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2012, s. 24.

ukrywają emocje negatywne, utrwalając tym samym uczucia, które są dla nich obciążające, przez co żyją w nieustannym napięciu[8].

Znajomość emocji rozwija w nas samoświadomość. Pozwala to na przyglądanie się przeżywanym emocjom, lepsze reagowanie na ich wybuchy oraz szybsze radzenie sobie ze smutkiem i uczuciem irytacji. Natomiast, gdy świadomość ta jest słabo rozwinięta, zły nastrój utrzymuje się dłużej i więcej czasu zajmuje nam poradzenie sobie z sytuacją trudną, czy porażką[9].

Zwrócę uwagę na fakt, że inteligencja emocjonalna to zdolności umożliwiające opanowanie efektywnych sposobów funkcjonowania, natomiast kompetencja emocjonalna to zbiór umiejętności nabytych, warunkujących efektywność w radzeniu sobie w danych sytuacjach[10].

Daniel Goleman wyodrębnił zestaw cech, które składają się na „inteligencję emocjonalną", wśród nich znajdują się: umiejętność motywacji oraz wytrwałość w dążeniu do wyznaczonego sobie celu pomimo niepowodzeń, zdolność do opanowania popędów i odroczenia ich zaspokojenia na później, niepoddawanie się zmartwieniom utrudniającym proces myślenia i regulowanie nastroju oraz optymistyczne patrzenie w przyszłość i rozpoznawania nastrojów innych ludzi[11].

Carolyn Saarni wymienia komponenty kompetencji emocjonalnej zakładając, iż zdolności te nabywane są w systematycznym procesie uczenia się. Autorka twierdzi, że inteligencja emocjonalna zazwyczaj determinuje osiągnięcia człowieka i jest podstawowym kryterium jego kompetencji emocjonalnych. Należy do nich między innymi świadomość własnych stanów emocjonalnych, określana jako jej kluczowy składnik. Następnie umiejętność dostrzegania emocji u innych ludzi poprzez obserwację sytuacji i mimiki ich twarzy. Zdolność do słownego określania emocji wspólnych kulturowo, dostępnych w subkulturze oraz ich ekspresja pantomimiczna i mimiczna. Pozwala to przekazać innym osobom oraz uświadomić samemu sobie, co czujemy. Dalej autorka wymienia empatyczne angażowanie się w doświadczenia emocjonalne innych, jako element tworzenia więzi międzyludzkich i podtrzymywanie zachowań prospołecznych. Następnie różnicowanie emocji oraz dostrzeganie rozbieżności pomiędzy stanem wewnętrznym, a ekspresją zewnętrzną jednostek. Dzięki temu wiemy, kiedy wyrażać uczucia szczerze, a kiedy tłumić ich wyrażanie, mamy świadomość wpływu naszego zachowania na samopoczucie innych osób. Znacząca jest również znajomość reguł i norm emocjonalnych w konkretnej kulturze, oraz uwzględnianie informacji o innych osobach, aby zrozumieć ich stany emocjonalne. Bardzo istotna jest również umiejętność radzenia sobie z emocjami przykrymi oraz awersyjnymi, ich kontrola i regulacja. Nie bez znaczenia jest też wiedza o naturze relacji interpersonalnych, która wyznaczana jest poprzez emocjonalną bezpośredniość, autentyczność oraz symetrię pomiędzy uczestnikami interakcji. Ostatni element kompetencji emocjonalnych to poczucie emocjonalnej skuteczności, które kształtuje się poprzez akceptację pozytywnych jak i negatywnych emocji, traktowanych jako źródło informacji[12].

Kompetencja emocjonalna to warunek bycia aktywnym i twórczym podmiotem, czynnie uczestniczącym w procesach zmian społecznych. O jej rozwoju decyduje środowisko zewnętrzne, jak i własna aktywność. Oznacza to, iż każdą z tych umiejętności można przyswoić poprzez odpowiednią edukację emocjonalną. Dzieci modelują emocje nauczycieli i wychowawców, zarówno te konstruktywne, jak i destruktywne. Nauczyciel, który chce rozwijać kompetencje emocjonalne ucznia powinien tworzyć atmosferę bezpieczeństwa i zaufania, stosować przekonującą komunikację, ale przede wszystkim być empatyczny

[8] P. Piotrowski, K. Zajączkowski, *Profilaktyka w gimnazjum,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003, s. 18.
[9] D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna,* Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997, s. 136.
[10] J. Madalińska- Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2012, s. 81.
[11] D. Goleman, op. cit., s. 67.
[12] J. Madalińska- Michalak, R. Góralska, op. cit., s. 96- 103.

i dojrzały emocjonalnie. Musi też znać swoją psychikę i być autentyczny w swoim zachowaniu[13].

Co więcej, według Christina Maslach wyczerpanie emocjonalne objawiające się nadmiernym obciążeniem oraz zmniejszeniem zasobów emocjonalnych, jest jednym z trzech czynników wypalenia zawodowego nauczycieli, obok depersonalizacji i poczucia obniżonych osiągnięć osobistych. Czynnik podstawowy sprzyjający wypaleniu zawodowemu to nieumiejętność radzenia sobie ze stresem, trudnościami i frustracjami w życiu zawodowym[14].

Swoje zainteresowania tematyką kompetencji emocjonalnych nauczyciela rozwinęłam w badaniach pedagogicznych, które przeprowadziłam na uczelni, wśród przyszłych nauczycieli.

## 2. Założenia metodologiczne wycinkowych badań własnych

Problem badawczy określiłam następująco:
Czy emocje i kompetencje emocjonalne są znaczące w pracy nauczyciela w opinii studentów pedagogiki?

Użyłam metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankiety. Respondenci to 20 studentów pedagogiki z Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.

Cel badań polegał na określeniu znaczenia kompetencji emocjonalnych w pracy nauczyciela, oraz emocji w uczeniu się uczniów. Ponadto chciałam się dowiedzieć, czy i jak studenci doskonalą swoje umiejętności emocjonalne, zarówno na zajęciach, jak i w procesie samokształcenia. Zebrany materiał faktograficzny poddałam analizie ilościowej i jakościowej.

## 3. Analiza badań własnych

Na pytanie, czy kompetencje emocjonalne są istotne w pracy nauczyciela większość badanych osób odpowiedziała twierdząco. 14 osób uważa je za istotne, 2 osoby nie wiedzą czy są ważne, natomiast niepokojące jest, że aż 4 osoby uważają kompetencje emocjonalne za nieistotne w przyszłej pracy na stanowisku nauczyciela.

Studenci mając określić, jak ważne są emocje w procesie uczenia się uczniów, stwierdzają w większości, iż są bardzo ważne. Takiej odpowiedzi udzieliło 17 osób, natomiast 3 ankietowanych oceniło emocje jako średnio ważne w toku uczenia się uczniów. Nikt z badanej grupy nie był niezdecydowany w odpowiedzi, ani nie uważa emocji za nieistotne.

W jednym z pytań studenci mieli wymienić, czy na ich obecnie trwających studiach są przedmioty pozwalające rozwijać kompetencje emocjonalne. Wśród przedmiotów rozwijających kompetencje emocjonalne najważniejsza okazała się komunikacja interpersonalna, na którą wskazało 8 osób. Psychologię ogólną wybrało 5 badanych, natomiast po dwa wskazania dotyczyły socjologii oraz teoretycznych podstaw wychowania. Interesujący, a zarazem przerażający jest fakt, że aż 10 respondentów uważa, iż na studiach pedagogicznych nie ma żadnych przedmiotów pozwalających poszerzyć i doskonalić kompetencje emocjonalne. Ta sytuacja świadczy o tym, że studenci nie potrafią wykorzystać w życiu codziennym wiedzy zdobytej na zajęciach i są mało refleksyjni.

Zważając na fakt, że według 10 respondentów studia nie wyposażą ich w kompetencje emocjonalne, odpowiedź na następne pytanie powinna być w większości przypadków twierdząca. Jednak na pytanie, czy badani doskonalą swe umiejętności emocjonalne we własnym zakresie, aż w 14 przypadkach odpowiedź brzmi: „nie". W przypadku 6 odpowiedzi twierdzących, 5 studentów rozwija je czytając książki, 2 rozmawia z osobami bardziej doświadczonymi oraz uczęszcza na dodatkowe kursy, natomiast 1 badany wskazuje praktyki zawodowe jako miejsce rozwijania swych kompetencji emocjonalnych.

Ponadto ankietowani mieli wymienić trzy najważniejsze według nich umiejętności emocjonalne przydatne w pracy nauczyciela. Wyniki obrazuję w tabeli 1.

[13] Ibidem, s. 104- 107.
[14] M. Bednarska, E. Musiał, op. cit., s. 169.

Tabela 1. Najważniejsze umiejętności emocjonalne nauczyciela w opinii studentów pedagogiki. N=20

| Lp. | Umiejętność nauczyciela | Liczba wskazań |
|---|---|---|
| 1. | Empatia | 13 |
| 2. | Współpraca | 8 |
| 3. | Samoświadomość | 8 |
| 4. | Samokontrola | 6 |
| 5. | Umiejętność motywowania się | 6 |
| 6. | Sumienność | 5 |
| 7. | Asertywność | 4 |
| 8. | Zdolności adaptacyjne | 4 |
| 9. | Przywództwo | 3 |
| 10. | Perswazja | 3 |
| **RAZEM** | | **60** |

Źródło: badania własne.

Analizując dane zestawione w tabeli 1, wyraźnie widać, iż najważniejszą umiejętnością potrzebną w pracy nauczyciela, w opinii studentów jest empatia, na którą wskazało aż 13 ankietowanych osób. Duże znaczenie w zawodzie nauczyciela ma też współpraca i samoświadomość, otrzymały one po 8 wskazań. Studenci dostrzegają również w pracy nauczycielskiej znaczenie samokontroli i umiejętności motywowania się, które wybrało po 6 badanych osób. 5 wskazań dotyczyło sumienności, natomiast po 4 wybory dotyczyły asertywności i zdolności adaptacyjnych nauczyciela. Za znaczące zostały również uznane przywództwo i perswazja, które jako istotne dla nauczyciela uznało po 3 studentów.

Odpowiadając na pytanie zawarte w problemie badawczym, stwierdzam, iż według studentów pedagogiki, zarówno emocje, jak i kompetencje emocjonalne, są istotne w pracy nauczyciela. Niepokojący jest jednak fakt, iż mimo tej świadomości, studenci nie rozwijają swoich umiejętności emocjonalnych, nie wynoszą z zajęć refleksyjnej wiedzy.

**Zakończenie**

Zmiana w edukacji musi dotyczyć tego, aby człowiek nie służył instytucji, ale aby instytucje tworzyły warunki do rozwoju i samorealizacji poszczególnych osób[15]. Umiejętności z zakresu kompetencji emocjonalnych pozwalają na regulację doświadczeń emocjonalnych oraz prawidłowy kontakt interpersonalny. Potrzebujemy ich, aby odnaleźć się w ciągle zmieniającym się środowisku, stawać się osobami bardziej elastycznymi, efektywniejszymi i bardziej wierzącymi w siebie[16].

Aby przeciwdziałać niepowodzeniom wychowawczym warto rozwijać swoje kompetencje emocjonalne, dzięki czemu będziemy mogli lepiej pomóc naszym uczniom. Powinniśmy zachęcać dzieci do wyrażania swoich uczuć - pozytywnych i negatywnych – w momencie, gdy ich doświadczają. Powinniśmy nie tylko im na to pozwalać, ale wręcz wspierać ich w wysiłkach przekazania silnie odczuwanych emocji.

**Abstrakt:** Współczesny świat wymaga od nauczyciela prezentowania elastycznych postaw oraz wprowadzania innowacji w procesie nauczania. Istnieje potrzeba nieustannego doskonalenia umiejętności dydaktycznych, ale również kompetencji emocjonalnych, które wpływają na efektywność pracy nauczycielskiej. Wiedza na temat emocji własnych, przeżywanych przez nauczycieli pozwala na osiąganie lepszych rezultatów w procesie

[15] H. Kwiatkowska, op. cit., s. 244.
[16] J. Madalińska- Michalak, R. Góralska, op. cit., s. 96.

kształcenia. Kompetencje emocjonalne nabywane są w procesie uczenia się i mają wpływ na autentyczność treści przekazywanych przed pedagogów i sposób komunikowania się z uczniem.
**Słowa kluczowe:** kompetencje emocjonalne nauczyciela, inteligencja emocjonalna, emocje, pedeutologia

**Abstract:** Today's world requires the teacher to present the flexible attitudes and innovation in the teaching process. There is a need for continuous improvement of teaching skills, but also the emotional competencies that influence the efficiency of teaching. Knowledge of the emotions of their own, lived by teachers allows them to achieve better results in the learning process. Emotional competencies are acquired in the learning process and have an impact on the authenticity of the contents of the educator and a way to communicate with the student.
**Key words:** teacher emotional competence, emotional intelligence, emotions, pedeutology

**Bibliografia**

Bednarska M., Musiał E., *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii*, Oficyna Wydawnicza Atut-Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2012.

Denek K. (red.) *Edukacja jutra: uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas", Sosnowiec 2012.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1997.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i profesjonalne, Warszawa 2008.

Madalińska- Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska SA, Warszawa 2012.

Michalak J.M., (red.) *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Piotrowski P., Zajączkowski K., *Profilaktyka w gimnazjum*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2003.

Zacłona Z., *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2009.

**Anna TOKARSKA**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# KOMPETENCJE DIAGNOSTYCZNE NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO I EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

## Wstęp

Przeobrażenia dotykające system edukacji nakładają na zawód nauczyciela pewne obowiązki. Praca w środowisku wychowawczym, jakim jest szkoła, wymaga od pedagoga realizacji wielu zadań wynikających z funkcji, jakie pełni ta instytucja edukacyjna. Prowadzenie działań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych wymaga od nauczyciela innowacyjności, konsekwencji, skuteczności działania, szybkiej adaptacji do sytuacji wychowawczych oraz umiejętności organizowania i planowania swojej pracy. Duże znaczenie odgrywają w tej kwestii kwalifikacje zawodowe, czyli posiadane wykształcenie, uprawnienia do pełnienia zawodu, jak też wiedza i praktyka w dziedzinie edukacji. „Od nauczyciela współczesnej szkoły oczekuje się, aby był świadomy swojego działania i aby potrafił uzasadnić swoje postępowanie. Aby działał w sposób nie tylko odtwórczy, powielający schematy, ale aby odnosił się do swej wiedzy i umiejętności krytycznie, oraz aby weryfikował swoje przekonania”[1].

Podczas pracy w szkole, nauczyciel nabywa i opanowuje umiejętności, indywidualne zdolności, czy też predyspozycje poznawcze, psychologiczne i społeczne, które tworzą jego kompetencje zawodowe. Wincenty Okoń definiuje kompetencje, jako „zdolność do określonych obszarów zadań”[2]. Mówi o pewnym rodzaju profesjonalizmu pedagoga, zasobie jego wiedzy i umiejętności, który usprawnia prowadzenie działań edukacyjnych. Możemy mówić tutaj o biegłości w danej dziedzinie i stałej aktualizacji wiedzy, sposobie motywowania dzieci do dalszej pracy, elastyczności, mobilności, czy otwartości[3]. Każdy kompetentny nauczyciel powinien poczuwać się do obowiązku doskonalenia zawodowego, ponieważ jego praca związana jest z przekazywaniem wartości oraz kształtowaniem postaw dzieci i młodzieży wobec świata i przyszłości.

## 1. Diagnostyczne kompetencje nauczyciela w teorii pedagogicznej

Rozwój profesjonalnych zdolności nauczycieli, wychowawców, czy pedagogów powinien być zawsze zgodny z zakładanymi celami edukacyjnymi. To sprawia, że kompetencje zawodowe nauczyciela są pojęciem bardzo złożonym i wieloaspektowym. W związku z tym, w literaturze naukowej wyróżnia się bardzo wiele klasyfikacji i ujęć tego pojęcia. Wacław Strykowski, pisząc o kompetencjach nauczycielskich, ważnych dla wykonywania zawodu, wyróżnił następujące ich obszary tj. kompetencje merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, które związane są z poznawaniem uczniów i ich środowiska, dydaktyczno-metodyczne, komunikacyjne, medialno-techniczne, autoedukacyjne, które dotyczą rozwoju zawodowego, a także, te związane z planowaniem i projektowaniem działań edukacyjnych, kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz

[1] Z. Zacłona, *Refleksja pedagogiczna nauczycieli a praktyka szkolna*, Krakowskie Studia Małopolskie, Kraków 2005, s. 52.
[2] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001, s. 176.
[3] J. Madalińska-Michalak, R. Góralska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2012, s.72-81.

jakościowym pomiarem pracy szkoły, jak również projektowaniem i ocenianiem programów oraz podręczników szkolnych[4].

W mojej pracy chciałabym skupić się na kompetencjach nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, które niezbędne są do realizacji zadań wynikających z podstawy programowej, a w szczególności na kompetencjach diagnostycznych.

Diagnoza jest definiowana jako rozpoznawanie danego stanu rzeczy na podstawie obserwacji jego objawów oraz znajomości ogólnych prawidłowości panujących w danej dziedzinie. Wyróżnia się pięć rodzajów diagnozy, tj. diagnoza identyfikacyjna, genetyczna, znaczenia, fazy oraz prognostyczna[5]. Diagnoza identyfikacyjna nazywa stan rzeczy. Odpowiada na pytanie „co to jest?". W diagnozie genetycznej szukamy przyczyn i mechanizmów danej sytuacji, odpowiadając na pytanie „skąd się to wzięło?". Diagnoza znaczenia analizuje rolę badanego zjawiska, dla całości sprawy, której dotyczy. Diagnoza fazy ma na celu określenie etapu rozwojowego badanego zachowania, a diagnoza prognostyczna, to przewidywanie kierunku rozwoju danej sytuacji, jak też formułowanie zalecanych działań, w celu osiągnięcia pożądanego stanu rzeczy.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, jak i podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, wskazują na obowiązek prowadzenia przez nauczycieli obserwacji pedagogicznych, które pozwolą rozpoznać możliwości i potrzeby rozwojowe dzieci. Główne cele diagnozy dziecka w wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym to szeroko rozumiana profilaktyka, prognostyka oraz likwidacja zaburzeń, w celu optymalizacji warunków rozwojowych. Poprzez taką analizę pedagog gromadzi bardzo ważną i istotną wiedzę, która może pomóc kadrze pedagogicznej przy opracowaniu indywidualnego programu nauczania dla uczniów, a także dostarczyć wiele cennych informacji rodzicom[6]. Diagnoza pedagogiczna wymaga od nauczycieli wieloaspektowego spojrzenia na rzeczywistość edukacyjną i wychowawczą uczniów, dlatego tak ważna jest rozległa i ciągle aktualizowana wiedza, jak też nieustannie zdobywane doświadczenia w pracy z dziećmi i ich rodzicami.

## 2. Metodologiczne podstawy badań własnych

W tej części artykułu skoncentruję się na znaczeniu kompetencji zawodowych w pracy nauczyciela, a w szczególności, na kwestii kompetencji diagnostycznych w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Pragnę wskazać, jak określone umiejętności, zdolności, postawy, wartości, czy style działania związane z diagnozą, a wykorzystywane podczas codziennej pracy z uczniami, ułatwiają skuteczną realizację oddziaływań profilaktycznych, terapeutycznych, a także prognostycznych.

Diagnoza jest nieodłącznym elementem pracy nauczyciela, na każdym etapie edukacyjnym, dlatego wymaga od niego ciągłego doskonalenia, aktualizowania i rozszerzania swoich kompetencji w tej dziedzinie.

Kompetencje diagnostyczne pedagoga wyrażają się w trafnym rozpoznawaniu cech osobowości, właściwości psychicznych oraz odchyleń od normy w obszarze intelektualnym, emocjonalnym, fizycznym, a także społecznym. Nauczyciel, dążąc do rozpoznania sytuacji wychowanka i ustalenia jej możliwych przyczyn oraz skutków, dobiera skuteczne metody i techniki badań[7]. Taka umiejętność jest niezwykle ważna w pracy nauczycieli wychowania

[4] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi$^2$, Poznań 2007, s. 80.
[5] W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna: Proces-narzędzia-standardy*, Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF Wiesław Łoś, Warszawa 2007, s. 12
[6] http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000977
[7] S. Ziemski, *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973, s. 15-25.

przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W ramach zaplanowanych przeze mnie badań diagnostycznych postanowiłam zbadać: Jakie znaczenie mają kompetencje diagnostyczne w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej? Pytanie to stanowiło problem badawczy. Zgromadzony materiał faktograficzny uzyskałam poprzez zastosowanie metody sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety. Badaniami objęłam 15 dyplomowanych nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej pracujących w trzech szkołach podstawowych i dwóch przedszkolach, położonych w okolicy mojego miejsca zamieszkania. Dzięki współpracy i zaangażowaniu wszystkich respondentów, którzy udzielali wyczerpujących odpowiedzi, mogłam zgłębić temat dotyczący kompetencji zawodowych nauczyciela oraz zebrać wiarygodny materiał, który poddałam analizie ilościowej i jakościowej.

## 3. Analiza wyników badań własnych

Po przeprowadzonych badaniach i analizie ich wyników można stwierdzić, że nauczyciele dostrzegają znaczenie kompetencji zawodowych. Wszyscy respondenci wskazali na specyfikę swojego zawodu oraz potrzebę doskonalenia umiejętności zawodowych. Badani są świadomi, że ich funkcjonowanie w zawodzie wymaga nieustannego rozwijania się i doskonalenia. Łącznie 7 na 10 ankietowanych określiło kompetencje, jako pewną zdolność, dyspozycję osobowościową bądź postawę nauczyciela, która pomaga w skutecznej realizacji celów wychowawczych. Respondenci wskazywali, że na wysoki poziom kompetencji pozytywnie wpływają czynniki związane z rozwojem zawodowym oraz czynniki związane z funkcjonowaniem placówki, w której pracują. Wszyscy podkreślili jednak fakt, że poziom kompetencji wzrasta równomiernie ze zdobywanym doświadczeniem zawodowym.

Szeroki i bardzo często modyfikowany zakres działalność dydaktyczno-wychowawczej realizowanej przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, wymaga od nich bogatego wachlarza kompetencji. Pedagodzy podczas swej pracy, pełnią różnorodne role, np. doradcy, opiekuna, terapeuty, mediatora, konsultanta, inicjatora, czy koordynatora. Taki zakres obowiązków wymaga posiadania wielowymiarowych kompetencji, dlatego wyróżnia się ich różne rodzaje. Najczęstsza klasyfikacja wskazuje na kompetencje merytoryczne, czyli rozległą wiedzę w dziedzinie pedagogiki, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, które świadczą o warsztacie nauczyciela i o stosowanych przez niego technikach, a także na kompetencje wychowawcze odzwierciedlające skutecznie prowadzoną działalność wychowawczą. W tę ostatnią grupę można wpisać kompetencje diagnostyczne, bazujące na wiedzy z dziedziny psychologii rozwojowej i wychowawczej, które pozwalają poznać uczniów, organizować im proces kształcenia i wychowania, jak też kontrolować przebieg ich rozwoju. Ankietowani podkreślali, że celem diagnozy jest szeroko rozumiana optymalizacja warunków dzieci w wieku szkolnym i przedszkolnym. Badani nauczyciele rozwijają kompetencje diagnostyczne, aby móc prowadzić efektywne działania profilaktyczne i terapeutyczne.

Na kompetencje diagnostyczne składa się wiele czynników i umiejętności. Respondenci, w łącznej liczbie 15 osób, podali 98 wskazań tych cech i zdolności, które według nich są najistotniejsze w pracy w przedszkolu i szkole podstawowej.

Za najważniejszy składnik tego rodzaju kompetencji, wszyscy badani uznali zdolność zastosowania posiadanej wiedzy merytorycznej w praktycznych działaniach edukacyjnych. Nauczyciele, liczbą 15 wskazań, podkreślili również umiejętność doboru odpowiednich metod, technik i narzędzi badawczych. Na kolejnym miejscu znalazły się doświadczenie w pracy diagnostycznej, wytrwałość w zbieraniu danych, umiejętność interpretowania informacji, refleksyjność i empatia. Dalej badani proponowali dyspozycje oparte na interdyscyplinarnej wiedzy z dziedziny psychologii, pedagogiki społecznej oraz terapii, cierpliwość, samokształcenie powołanie zawodowe, obiektywizm i otwartość.

Tabela 1. Kompetencje diagnostyczne wskazane przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej.

| Lp. | Cechy pedagoga-diagnosty | Liczba odpowiedzi |
|---|---|---|
| 1. | Stosowanie wiedzy teoretycznej w praktyce | 15 |
| 2. | Dobór metod, technik i narzędzi badawczych | 15 |
| 3. | Doświadczenie zawodowe | 12 |
| 4. | Wytrwałość gromadzenia materiału | 10 |
| 5. | Prawidłowa interpretacja informacji | 9 |
| 6. | Refleksja | 8 |
| 7. | Empatia | 6 |
| 8. | Interdyscyplinarna wiedza | 4 |
| 9. | Cierpliwość | 5 |
| 10. | Samokształcenie | 4 |
| 11. | Powołanie zawodowe | 4 |
| 12. | Obiektywizm | 3 |
| 13. | Otwartość | 3 |
| | **Razem** | **98** |

Źródło: Badania własne.

Ankietowani, zapytani o wykorzystanie umiejętności diagnostycznych w praktyce edukacyjnej, wskazali różnorodne sytuacje. Najczęściej przytaczali okoliczności dotyczące wykorzystania diagnozy. Pisali, że pomaga ona przy analizie gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole. Starannie prowadzona obserwacja pozwala poznać możliwości i potrzeby rozwojowe przedszkolaka oraz ucznia pierwszego etapu szkoły podstawowej, dotyczące rozwoju fizycznego, społecznego, emocjonalnego i intelektualnego dziecka.

Wychowawca powinien zwracać uwagę na wzrost i wagę ciała swoich wychowanków oraz ich stan zdrowia. Niedobory w rozwoju fizycznym mogą wywoływać trudności w myśleniu i zapamiętywaniu, zaburzać koncentrację uwagi, powodować ciągłe zmęczenie, znużenie i osłabienie. Pedagog powinien mieć świadomość znaczenia dysfunkcji rozwojowych uczniów i ich konsekwencji w relacjach z rówieśnikami oraz funkcjonowaniu na zajęciach.

Diagnoza na tym etapie edukacyjnym, często dotyczy analizowania sprawności manualnych i procesów poznawczych. Przykładem takich działań może być obserwacja treningu sprawności manualnych, np. posługiwania się przez dziecko kredką, ołówkiem czy długopisem, co jest wstępem dla nauki pisania. Przedmiotem prowadzonej diagnozy jest też percepcja wzrokowa i słuchowa. Poziom rozwoju wzroku i słuchu stanowi o umiejętności rozpoznawania przez uczniów liter, cyfr i znaków, analizowania i syntezowania wyrazów oraz czytania i pisania. Pedagog zwraca uwagę m.in. na tempo pracy ucznia, precyzję, koordynację wzrokowo-ruchową, czy błędy graficzne popełniane podczas pisania. Nauczyciel obserwuje, jak uczeń układa puzzle, pisze poszczególne litery i cyfry, analizuje błędy popełniane przez uczniów podczas czytania lub pisania ze słuchu. Diagnozie podlegają również wady wymowy dzieci, posiadany przez nich zasób słownictwa, czy też sposób wypowiadania się. Wykrycie dysfunkcji narządów zmysłów powodujących zaburzenia w pisaniu, czytaniu, wymowie, spostrzeganiu przedmiotów, rozumieniu i przekazywaniu informacji, a także dostrzeganiu przez dzieci różnic i podobieństw, pomogą stworzyć odpowiedni plan pomocy.

Proces poznawczy jest ściśle związany z myśleniem. Aby sprawdzić, jak uczeń radzi sobie z analizowaniem, porównywaniem, klasyfikowaniem, rozumieniem pojęć i poleceń,

nauczyciel może odnieść się do obserwacji wykonywanych przez ucznia czynności, jego rysunków bądź sposobów układania klocków.

Diagnoza rozwoju fizycznego, sprawności manualnej i intelektualnej jest ściśle powiązana z rozwojem społeczno-emocjonalnym[8].

Początek edukacji jest bardzo ważnym okresem w życiu emocjonalnym dziecka. Jego sfera emocjonalna przechodzi wtedy ogromne zmiany. Dziecko zaczyna pełnić rolę ucznia, uczy się żyć w grupie, jaką jest klasa szkolna. Emocje i uczucia odzwierciedlają jego stosunek do otaczającego świata oraz szkoły, dlatego znajomość prawidłowości rozwoju emocjonalnego, pozwala nauczycielowi kształtować optymalne warunki rozwojowe i likwidować wpływy niekorzystne. Diagnoza obszaru emocjonalno-społecznego, dotyczy funkcjonowania dziecka w klasie szkolnej, jego relacji rówieśniczych oraz procesu kształtowania postaw i zaspokajania potrzeb. Kompetentny pedagog rozmawiając z dzieckiem, obserwując go w różnorodnych sytuacjach, czy rozpoznając jego emocje wyrażone, np. przez zabawy, gry, czy prace plastyczne, gromadzi wiele cennych informacji.

Kompetencje diagnostyczne nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej, świadczą o zdolności doboru odpowiednich metod i narzędzi diagnostycznych, które pozwolą na rozpoznanie sytuacji wychowawczej ucznia. Kompetentny pedagog racjonalnie planuje cały przebieg swojej pracy. Bierze pod uwagę cele, środki, metody oraz warunki wyznaczające przebieg procesu diagnostycznego[9].

Ankietowani nauczyciele wskazywali, że w swojej praktyce edukacyjnej wykorzystują różnorodne metody badawcze, m.in. metody projekcyjne, obserwacje wykonywanych przez uczniów czynności, rozmowę z dzieckiem oraz jego rodzicami, analizę wszelkich wytworów ucznia, zabawy dydaktyczno-wychowawcze, techniki socjometryczne, testy psychologiczne czy testy sprawności fizycznej.

**Zakończenie**

Kompetencje są podstawą skutecznego działania, dlatego tak ważne jest ciągłe aktualizowanie własnej wiedzy i umiejętności. Współczesny świat przynosi coraz to nowe wyzwania dla zawodu nauczyciela i jego kwalifikacji zawodowych, także w dziedzinie diagnozy. Odgrywa ona dużą rolę w pedagogice, ponieważ stanowi o racjonalności jej oddziaływań. Jej szerokie zastosowanie sprawdza się w pracy wychowawczej, terapeutycznej, wyrównawczej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej, czy też poradnictwie pedagogicznym.

Zdolności pedagoga w dziedzinie diagnozy umożliwiają efektywne monitorowanie całościowego rozwoju ucznia. Nauczyciel z łatwością może przystąpić do sporządzenia końcowo rocznej oceny opisowej, ponieważ posiada w zamyśle opis diagnostyczny każdego ucznia. Orientuje się w potrzebach swoich wychowanków oraz wspiera ich rodziców trafnymi informacjami. Dlatego kompetencje diagnostyczne nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej są wielką szansą na poprawę efektów kształcenia i wychowania oraz prawidłową realizację założeń wynikających z podstawy programowej.

**Abstrakt:** W mojej pracy skupiłam się na znaczeniu kompetencji zawodowych w pracy nauczyciela, a w szczególności, na kwestii kompetencji diagnostycznych w pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz edukacji wczesnoszkolnej. Pragnę wskazać, jak określone umiejętności, zdolności, postawy, wartości, czy style działania związane z diagnozą, a wykorzystywane podczas codziennej pracy z uczniami, ułatwiają skuteczną realizację oddziaływań profilaktycznych, terapeutycznych, a także prognostycznych. Zdolności pedagoga w dziedzinie diagnozy umożliwiają efektywne monitorowanie całościowego

[8] H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i Sk-a, Poznań 2004, s. 220-310.

[9] E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006, s.17- 35.

rozwoju ucznia. Diagnoza jest nieodłącznym elementem pracy nauczyciela, na każdym etapie edukacyjnym, dlatego też, wymaga od niego ciągłego doskonalenia, aktualizowania i rozszerzania swoich kompetencji w tej dziedzinie. Odgrywa ona dużą rolę w pedagogice, ponieważ stanowi o racjonalności jej oddziaływań. Jej szerokie zastosowanie sprawdza się w pracy wychowawczej, terapeutycznej, wyrównawczej, profilaktycznej, resocjalizacyjnej, czy też poradnictwie pedagogicznym.
**Słowa kluczowe:** kompetencje, kompetencje diagnostyczne, diagnoza

**Abrstract:** In my thesis I concentrated on the meaning of professional expertises in teacher's work, especially on the case of assessment's experties in a work of teachers in a pre-school, and early classes of primary school. I would like to indicate, how certain skills, abilities, attitudes, values, or modes of acting, coneccted with an assessment, that are used during daily work with students, can make preventiv, therapeutic, and prognostic influence effective. The teacher's abilities in an assessment, help the effective monitoring of student's blanket progress. The assessment is an inseparable element of a teacher's work, on every educational stage, and that is why it necessitates continual improvement, making current and enlarging expertises in this domain. It is a decisive in pedagogy, because it makes it's influences rational. A broad using of the assessment stacks up in educational, therapeutic, preventiv, rehabilitative work, compensatory lessons and pedagogical counseling.
**Key words:** competence, diagnostic competence, diagnosis

**Bibliografia**

Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Zysk i SK-A, Poznań 2004.

Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2006.

Madalińska-Michalak J., Góralska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa 2012.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.

Paluchowski J. W., *Diagnoza psychologiczna: Proces-narzędzia-standardy*, Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF Wiesław Łoś, Warszawa 2007.

Stefan Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1973.

Wosik-Kawali D., Zabrzycka-Maciąg, T., *Kompetencje diagnostyczne i terapeutyczne nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.

Zacłona Z., *Refleksja pedagogiczna nauczycieli a praktyka szkolna*, Krakowskie Studia Małopolskie, Kraków 2005.

**Ivana SIMANOVÁ, Soňa LAZORÍKOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# HROVÁ KOMPETENCIA UČITEĽA V PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCIÍ

## ÚVOD

Človek sa väčšinou rozhoduje pre vykonávanie svojej budúcej profesie na základe toho, že ho táto práca bude napĺňať. Každý z nás by chcel robiť v živote to, čo ho baví, za predpokladu, že chceme robiť svoju prácu čo najlepšie. Z toho vyplýva, že by sme mali byť dostatočne vzdelaní, disponovať určitými kompetenciami.

Nadobudnutie týchto kompetencií si však vyžaduje určitý čas. Ak chceme, ako budúci učitelia odovzdať deťom čo najlepšie základy, mali by sme ich nadobúdať práve prostredníctvom štúdia. Na základe disponovania týmito kompetenciami sme schopní odovzdávať deťom to, čo naozaj potrebujú.

Okrem kľúčových kompetencií, ktoré sú uvedené v Európskom referenčnom rámci, považujeme za veľmi dôležitú aj hrovú kompetenciu, ktorou by mal disponovať každý učiteľ – profesionál. Hra predstavuje základnú činnosť v živote dieťaťa a preto by učiteľ mal vedieť vyberať a organizovať správne a vhodné hry pre deti. Na to, aby tak mohol urobiť je potrebná adekvátna úroveň učiteľských kompetencií.

## KOMPETENCIA

Pedagogický slovník vymedzuje kompetencie učiteľa ako súbor profesijných zručností a dispozícií, ktorými má byť vybavený učiteľ, aby mohol efektívne vykonávať svoje povolanie. Kompetencie učiteľa sú získavané učením, čiastočne sú dané genetickými potencialitami – to je širšie chápanie kompetencií. Užšie ich chápe len ako výsledok vzdelania učiteľa (Průcha, Walterová, Mareš 2001).

Dokument *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie – európsky referenčný rámec* vymedzuje týchto osem základných kľúčových kompetencií:

1. komunikácia v materinskom jazyku,
2. komunikácia v cudzích jazykoch,
3. matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky,
4. digitálna kompetencia,
5. naučiť sa učiť
6. spoločenské a občianske kompetencie,
7. iniciatívnosť a podnikavosť
8. kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Tieto kompetencie sa však netýkajú len učiteľov. Tvoria základ celoživotného vzdelávania pre každého obyvateľa. Výnimkou teda nie sú ani učitelia, ktorí vďaka nim dokážu vykonávať svoju profesiu na vysoko odbornej úrovni. ???? Každý učiteľ by mal predsa vedieť komunikovať v materinskom jazyku na takej úrovni, ktorá bude príkladom pre deti v tej ktorej materskej škole. Nie je to len o tom vedieť hovoriť a komunikovať v materinskom jazyku, ale na základe toho vedieť pomôcť deťom komunikovať správne a bez chýb v materinskom jazyku. V dnešnej pokročilej dobe sa v materských školách vyučuje už aj cudzí jazyk. Schopnosť komunikovať v cudzom jazyku dáva učiteľovi rovnako predpoklad učiť deti komunikovať alebo vyjadriť niektoré základné potreby v cudzom jazyku. Podobne je to aj u ostatných šiestich kompetencií.

Existuje veľa autorov, ktorí sa venujú pojmu pedagogické kompetencie. Patria sem napríklad V. Švec (2002), ktorý vytvoril tieto základné skupiny pedagogických kompetencií budúcich učiteľov: 1. smerujúce k edukácii, 2. osobnostné a 3. rozvíjajúce. Ďalej Ch.

Kyriacou (1996), ktorý uvádza sedem základných pedagogických spôsobilostí, E. Petlák (2002/2003) a i.

## HROVÁ KOMPETENCIA

V oblasti predprimárneho vzdelávania sa ukazuje, že pre dieťa prijateľná predškolská edukácia si vyžaduje určitú úroveň pedagogického majstrovstva. Pedagogickú tvorivosť učiteľa, najmä jej flexibilitu a originalitu. Úplne spontánne sa tu vyskytuje učiteľovo racionálne zmýšľanie a intuícia. V predškolskej edukácií sa uplatňuje systematická práca a realizujú sa vopred plánované výchovno-vzdelávacie činnosti, v ktorých učiteľ utvára poznatkovú štruktúru detí a vyvážene rozvíja všetky stránky osobnosti. Na druhej strane tieto pedagogické činnosti dopĺňa schopnosťou improvizácie a situačným rozhodovaním. Vďaka týmto schopnostiam učiteľ pohotovo reaguje na detskú spontaneitu, potreby, záujmy a ich rozdielnu vývojovú úroveň. Z uvedeného vyplýva potreba navrhnúť novú kompetenciu promptného, akčného reagovania na novú pedagogickú situáciu. (Guziová, Podhájecká 2011)

Podhájecká (2011) uvádza, že profesionálne pochopiť hru dieťaťa v predškolskom veku, vedieť sa hrať, učiť sa ako učiť seba a deti hrať sa, erudovane projektovať hry a hrové činnosti, realizovať a evalvovať hru označuje ako umenie, ktoré nazýva pojmom **hrová kompetencia**. Schopnosť efektívne sa orientovať vo svete hier je základnou súčasťou hrovej kompetencie. Na jednej strane to znamená byť v určitých situáciách spoluhráčom dieťaťa a na druhej strane vedieť byť aj facilitátorom a manažérom hry. Hra a saturovanie hrovej potreby dieťaťa je v záujme jeho zdravého psychosomatického rozvoja. Dieťa predškolského veku, ktorému sa zabraňuje hrať sa, je citovo deprimované a nevytvorením podmienok na hru sa spomaľuje aj jeho psychomotorický, emocionálny, sociálny a kognitívny vývin. Vzhľadom k psychodidaktike materskej školy by mala byť hra hlavnou edukačnou metódou. Tu sa ukazuje špecifikum výchovy a vzdelávania oproti vyšším stupňom škôl. Ukazuje sa, že výchova a vzdelávanie by sa mali vyskytovať minimálne v rovnováhe a vzdelávanie by sa malo uskutočňovať zážitkovým učením najmä metódou hry. Preto boli do denného poriadku zaradené ako organizačná forma – Hry a hrové činnosti, nielen v dopoludňajších, ale aj popoludňajších hodinách. Práve v spontánnej hre sa dieťa nevedomky učí spracúvať a zvládať svoje vlastné emócie, pretavuje do nej svoje vlastné zážitky a skúsenosti. Učí sa nadväzovať a udržiavať kontakty s inými deťmi. Vytvára si svoj vlastný – detský systém rolí a postupne sa učí aj emocionálnej a sociálnej komunikácií s inými osobami.

## ZÁVER

Najprirodzenejšou činnosťou dieťaťa v materskej škole je hra. Prostredníctvom hry dieťa získava nové poznatky, ale rovnako vyjadruje svoje pocity, dojmy, myšlienky a pod. Učiteľ by preto mal disponovať hrovou kompetenciou, aby dokázal svet dieťaťa počas hry pochopiť. Je to pre dieťa nesmierne dôležité, aby ho dokázal niekto pochopiť, aby sa s ním vedel niekto hrať. Existujú rôzne delenia hier a majstrovstvom učiteľa je nie len poskytnúť dieťaťu priestor na hru, ale poskytnúť mu najmä široký výber hier, vedieť sa s dieťaťom hrať a následne evalvovať svoju činnosť. Guziová, Podhájecká (2012) uvádzajú aj tieto otázky, ktoré by si mal učiteľ klásť a premýšľať nad ich odpoveďami, pri získavaní a rozvíjaní hrovej kompetencie: Koľko času doprajem dieťaťu na hru (spontánnu aj edukačnú)? Nezaťažujem deti počas dňa zbytočne dlhými monológmi? Ako podnecujem aktivitu a tvorivosť detí? V ktorých činnostiach je dôležitá moja aktívna, v ktorých len pasívna spoluúčasť a ktoré činnosti môžem nechať vykonávať deti samostatne? Nechávam deti aj samostatne organizovať niektoré činnosti? A pod. Nie je to teda len o tom vedieť deťom poskytnúť široký výber hier a priestor pre hru, ale zároveň vedieť zhodnotiť svoju činnosť a následne na to vyvodiť klady a zápory. Zlepšovať sa, a práve s tým súvisí aj celoživotné vzdelávanie a s ním súvisiace kľúčové kompetencie.

**Abstrakt:** V prvej časti nášho príspevku sa venujeme pojmu kompetencia vo všeobecnosti. Pozornosť kladieme na kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, prečo sú v profesií učiteľa dôležité, prečo je dôležité, aby ich vedel správne využívať. V skratke sa ale vyjadrujeme aj k rôznym autorom a ich deleniu pedagogických kompetencií. Hlavná časť nášho príspevku je tvorená hrovou kompetenciou učiteľa materskej školy, ktorú vymedzujú vo svojej publikácií *Kompetencie v predškolskej edukácií* Mária Podhájecká a Katarína Guziová. Túto kompetenciu považujeme z hľadiska učiteľskej profesie za veľmi dôležitú, keďže dieťa predškolského veku sa učí prostredníctvom hry. Preto sme sa rozhodli venovať práve tejto kompetencií podrobnejšie.
**Kľúčové slová:** kompetencie, kľúčové kompetencie, hrová kompetencia

**Abstract:** The first part of our report is about term competence in general. We give notice to key competences for lifetime education, why they are in profession of teacher really important, why is important that the teacher has to know use it correctly. The short part is about a lot of authors and their classification of pedagogical competences. The main part of our report is about game competence of preschool teacher. About this competence writes more Maria Podhajecka in her publication *Kompetencie v predskolskej edukacii.* This competence is from teacher profession aspect very important, because the child of preschool age learns everything through the game. That is why we decide to write something more about this competence.
**Key words:** competences, key competences, game competence

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Dokument *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie - európsky referenčný rámec*. 2007. Dostupné na internete: http://eur-lex.europa.eu/.

Kyriacou CH., *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*, Portál, Praha 1996.

Petlák E., Kompetencie učiteľa, [in:] *Naša škola.* Roč. 6, č. 8, 2002/2003.

Podhájecká M., Guziová K., *Kompetencie v predškolskej edukácií,* Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Prešov 2012.

Švec V., *Cesty k učitelské profesi: Utváření a rozvíjení pedagogických dovedností,* Paido, Brno 2002.

**Renata RAMS, Ewelina HEJMEJ, Beata FILIPEK**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# KOMPETENCJE NAUCZYCIELA ROZWIJANE POPRZEZ AKTYWNOŚĆ TEATRALNĄ

Celem naszego artykułu jest ukazanie kompetencji nauczyciela rozwijanych przez aktywność teatralną. W literaturze psychologicznej, prakseologicznej, pedagogicznej trudno znaleźć jednoznacznie zdefiniowane pojęcie kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela. W literaturze często przedstawiane są publikacje pedagogiczne, które w sposób różnorodny przedstawiają kompetencje nauczycielskie. Są one w nich wielokrotnie utożsamiane są z poziomem wiedzy, umiejętnościami niezbędnymi do pracy z dziećmi. Na kwalifikacje zawodowe składają się następujące czynniki: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe. Kwalifikacje zawodowe określane są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm czynności zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku[1]. Kwalifikacje pedagogiczne powinny być wzbogacane o kompetencje, w ich skład wchodzą kompetencje psychologiczne, interpersonalne i ogólno-pedagogiczne, a także kompetencje pragmatyczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne, metodyczne, informacyjno-medialne i moralne oraz postulacyjne i realizacyjne. Pragniemy także przedstawić ważność działalności teatralnej, opierając się na opiniach różnych autorów, oraz skupiając się na wybranych kompetencjach rozwijanych przez tą działalność. Rozwój tych kompetencji jest przede wszystkim zależny od nauczyciela, od jego chęci do samokształcenia i stosowanych metod w swojej pracy. Powinien się w niej kierować nie tylko teorią, ale również i praktyką. Nauczyciel powinien mieć w sobie przekonanie o właściwym funkcjonowaniu systemu edukacyjnego i szkolnego. Od jego odwagi, kreatywności, wiary w siebie, odporności na stres, kompetencji, motywacji i cech osobowościowych, a więc szeroko pojętych kwalifikacji, zależą w dużym stopniu efekty kształcenia i wychowania,

Kompetencje są niezbędne i niezastąpione w pracy nauczyciela, jest to nieodzowny element doświadczenia zdobytego podczas całego procesu samokształcenia pedagoga. Nauczyciel według W. Okonia to osoba, która jest wykwalifikowana do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje, rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Efekt jego pracy zależy między innymi od uczniów, programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela[2]. Kompetencje te i wiele innych, które omówimy w dalszej części naszego artykułu opisują wyidealizowany wizerunek nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nasza teza jest oparta na własnych doświadczeniach oraz następujących definicjach.

Kwalifikacje zawodowe obejmują umiejętności, wiadomości i cechy psychofizyczne niezbędne do wykonywania danego zawodu[3]. Kwalifikacje zawodowe są zawsze potwierdzane określonym certyfikatem. Można przyjąć za T. Oleksynem, że kwalifikacje

[1] W.Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1996, s.146.
[2] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 76.
[3] S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska, *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce: metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych*, Warszawa 2000, s. 9.

zawodowe obejmują wykształcenie, wiedzę zawodową, umiejętności zawodowe i cechy psychofizyczne[4].

Możemy wyodrębnić cztery rodzaje kwalifikacji zawodowych. Pierwszym rodzajem wymienianym przez nas są **kwalifikacje ponadzawodowe**, czyli umiejętności, jakie powinien posiadać każdy, kto ma zdolność do pracy, wyrażającą się w pozytywnym nastawieniu, odpowiednich uwarunkowaniach fizycznych, oraz odpowiednim przygotowaniu metodycznym i merytorycznym. Kolejnymi kwalifikacjami są **kwalifikacje ogólno zawodowe.** Jest to podstawowa wiedza, dostosowana do potrzeb danego zawodu, oraz wprowadzająca do specyfiki zawodu. Następnie wyróżniamy **kwalifikacje podstawowe do zawodu-** szereg umiejętności, które powinien posiąść nauczycie, aby jego praca była owocna, efektywna, zamierzona, dająca poczucie spełnienia zawodowego, oraz satysfakcji z przekazywanej wiedzy, by wypływała z głębi serca i była dla nauczyciela nie tylko obowiązkiem, ale i pasją. Ostatnim rodzajem są **kwalifikacje specjalistyczne** stanowiące o umiejętnościach dodatkowych, specyficznych dla danego zawodu, które są powiązane z innymi zakresami naszej wiedzy i pracy.

W pracy nauczyciela niezwykle istotne jest posiadanie wiedzy teoretycznej, ale nie zapominajmy o praktyce, która naszym zdaniem odgrywa kluczową role i stanowi o efektach jego działań zawodowych. Nauczyciel powinien znać wachlarz metod pracy z dziećmi, a jedna z nich, na której się w tym artykule skupiłyśmy to aktywność teatralna.

Każdy człowiek w swoim życiu jest aktorem i przybiera różnorodne maski, które mimo wszystko nie zmieniają jego tożsamości. Jako przyszli nauczyciele powinniśmy posiadać umiejętności przekazywania naszych emocji, życiowych doświadczeń, dostosowania się do otaczającego nas środowiska oraz jego zrozumienia. Pierwszą z kwalifikacji, jaką powinien posiadać nauczyciel jest **świadomość emocjonalna.** To znaczy świadomość przekazywanych emocji, tego, co wpajamy dzieciom, oraz jakie będzie miało to odzwierciedlenie w nadchodzącej przyszłości. Powinien brać pełną odpowiedzialność za emocje wzbudzane w dzieciach, oraz swoje. Nauczyciel nieposiadający świadomości emocjonalnej musi liczyć się z tym, iż nie będzie potrafił w pełni przekazać emocji, wiedzy, doświadczeń, jakich łakną dzieci.

Następną umiejętnością jest **motywowanie siebie.** Dla nauczyciela motywacją powinno być przede wszystkim dobro i chęć przekazania dzieciom nowych doświadczeń. Aby dobrze osiągnąć zamierzony cel powinien potrafić zmotywować nie tylko dzieci, ale przede wszystkim siebie.

Nauczyciel powinien posiadać **odporność na stres.** Jedną z najważniejszych umiejętnością w aktywności teatralnej jest zapanowanie nad swoimi emocjami, nerwami, tremą, aby nie wpłynęło to na jakość przedstawienia, oraz aby nasze zdenerwowanie nie było odczuwalne przez dzieci. Stres wpływa paraliżująco na aktorów. Nasz stres będzie odczuwalny przez widzów, oraz może mieć wpływ na odbiór naszego przekazu, co może powodować niezrozumienie sensu przedstawienia.

Istotną rolę odgrywa także **poprawna samoocena.** Ważną umiejętnością jest autoewaluacja wyników swoich poczynań. Każdy nauczyciel powinien dzięki ewaluacji dostrzegać i weryfikować ewentualne błędy, czerpać z nich naukę i w przyszłości ograniczyć je do koniecznego minimum, a przede wszystkim ich nie popełniać. Kluczową cechą w samoocenie jest samokrytyka, pozwalająca dostrzec niedociągnięcia w własnym warsztacie pracy.

Równie ważna jest **wiara w siebie.** Aby wszystko poszło zgodnie z założeniem, nauczyciel powinien wierzyć w swoją wiedzę i umiejętności, nawet, jeśli czasem popełnia

[4] T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami w organizacji*, [w:] *Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*, Polska Fundacja Promocji Kadr, Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami, 2000, s 61.

błędy, nie powinien się poddawać. Gdy nauczyciel w siebie zwątpi, może to się również udzielić dzieciom. Podstawą budowy autorytetu jest wiara we własne możliwości, umiejętności, wiedzę, ideały, założenia, chęci i wiara w osiągnięcie celu.

Istotna jest także **motywacja i zaangażowanie.** Nauczyciel przygotowując przedstawienie może skorzystać z gotowych scenariuszy ogólnodostępnych, lecz wykazując się w pełni zaangażowaniem i kreatywnością może stworzyć własny autorski scenariusz, bądź historię przedstawienia. Może również własnoręcznie dobrać stroje, akompaniament, scenografię, którą może również zrobić przy udziale dzieci. Dla niego najważniejszą motywacją powinna być chęć zobaczenia radości w oczach dzieci.

Ważnym elementem kompetencji nauczyciela jest **zdolność przewidywania,** która polega na obiektywnym spojrzeniu i ocenie scenariusza, przewidywaniu reakcji dzieci, aby dostosować go do potrzeb i ich możliwości. Przewidując ich reakcje możemy wstępnie określić, czy nasze przedstawienie będzie spełniać ich oczekiwania, a także nie okaże się fiaskiem lub nie spotka się z aprobatą.

Jednym z elementów kwalifikacji jest także **twórczość.** Nauczyciel może wykazać się twórczością przy pisaniu scenariuszy, tekstów piosenek oraz ogólnym przygotowaniu przedstawienia. Dzięki kreatywności może wzbudzać zainteresowanie oraz dalszego zdobywania wiedzy w tym zakresie. Nauczyciel wykazując się tą kompetencją może stworzyć coś, czego jeszcze nie było, efektem, czego jest poszerzanie horyzontów dzieci. Dzięki temu utwierdza się w przekonaniu, że jego dzieło nie jest bezsensowne, lecz wręcz przeciwnie jest z siebie dumny i sprawia to, że chce rozwijać się dalej.

Nauczyciel w aktywności teatralnej powinien wykazać się **odwagą w pojmowaniu ryzyka i gotowości do ponoszenia konsekwencji.** Pomimo stresu i natłoku pracy powinien odważyć się zaangażować w aktywność teatralną, chodź nieraz często brakuje mu doświadczenia w tej dziedzinie. Jednak musi liczyć się z tym, iż nie wszystko od razu pójdzie po jego myśli, ale i wtedy nie może to być dla niego demotywujące.

Istotną rolę odgrywa także **poczucie tożsamości indywidualnej i zbiorowej.** Każdy jest jednostką indywidualną i odrębną od innych, tak samo jest w przypadku nauczycieli. Tworząc przedstawienie jest on pozostawiony sam sobie, lecz może liczyć na wsparcie swoich bardziej doświadczonych współpracowników, dyrekcji czy rady rodziców. Ma on poczucie swojej tożsamości i indywidualności, ale również i zbiorowej.

W pracy z dziećmi dużą rolę odgrywa **komunikatywność.** Należy dostosować słownictwo do etapu rozwojowego dzieci, mówić do nich w sposób jasny i przejrzysty. Stosować zrozumiałe dla nich słownictwo. Nauczyciel powinien używać odpowiedniej gestykulacji i mimiki twarzy w celu ułatwienia swojego przekazu. Za pomocą języka werbalnego, jak i niewerbalnego musi umieć przekazać specyfikę granej postaci, aby dzieci potrafiły utożsamić się z nią. W przedstawieniu powinien istnieć dialog między aktorami a publiką, w celu uaktywnienia dzieci. Zadając pytania dzieciom nauczyciel powinien sformułować je w sposób czytelny i zrozumiały dla dzieci, dzięki czemu uzyska na nie odpowiedzi.

Ważna jest także ogólna **wiedza pedagogiczna.** Nauczyciel powinien zachęcać dzieci do współpracy podczas przedstawienia stosując odpowiednie techniki i metody pracy. Ważne jest to, aby umiał zaangażować je dzięki swym doświadczeniom do tańca, zabaw, śpiewu i nauki piosenki. Poprzez swoją wiedzę nauczyciel kieruje organizacją całego występu od strony merytorycznej, jak i wizualnej. Nauczyciel powinien zaangażować do współpracy również rodziców, co będzie dla niego wsparciem. Przedstawienie jest inną, alternatywną formą przyswajania wiedzy przez dzieci, ponieważ aktywność teatralna jest ciekawszą formą zajęć niż system klasowo-lekcyjny.

Podsumowując warto podkreślić, że aktywność teatralna daje sporo radości zarówno nauczycielowi, jak i dzieciom. Poprzez tę formę działalności oraz przekazu wiedzy, można

czerpać nie tylko korzyści wynikające z lepszego przyswojenia informacji przez dzieci, ale także spełnienie zawodowe, dumę z efektów, czy poczucie wiary we własne możliwości i sens innowacyjnych działań. Aktywność ta pozwala dotrzeć do najmłodszych, otworzyć się nauczycielowi przed nimi, pokazać im swoje inne wcielenie, a także zaskoczyć ich swoją kreatywnością. Nauczyciel ma szanse ukazać dzieciom siebie z innej strony, tej mniej formalnej, oraz pokazać swoje aktorskie umiejętności, które zapewne zostaną uhonorowane gromkimi oklaskami. Od najmłodszych lat powinniśmy angażować dzieci w działalność teatralną. Powinniśmy również w miarę naszych możliwości spróbować swoich sił w tego typu wystąpieniu publicznym. Jest to ogromne doświadczenie, które zapewne do końca życia będzie tkwiło w naszych sercach, a także, o którym na pewno nie zapomnimy. Działalność artystyczna ukazuje możliwości przeprowadzenia zajęć w nowatorski sposób. Według W. Okonia „nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo, że są między tymi systemami znaczne różnice, panuje w nich zgoda, co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy”[5] .

**Abstrakt**: Kompetencje nauczyciela są ważnym aspektem w jego pracy. Wchodzą one w skład kwalifikacji zawodowych. W pracy nauczyciela istotną rolę odgrywa praktyczny element, rozwijany przez aktywność teatralną. Dzięki niemu nauczyciel może doskonalić swoje umiejętności, a także w interesujący sposób przekazać wiedzę dzieciom. Aktywność ta pozwala skupić się dzieciom na danym zagadnieniu, uzmysłowić im pewne wartości w sposób obrazowy, zainteresować tematem, ale także budzi w dzieciach ciekawość świata, rozwija ich wyobraźnie i empatię. W nauczycielu zaś rozwija kreatywność, pomaga w przekazie wiedzy, pozwala na pomysłowość. Dzięki temu nauczyciel m.in. może rozwijać swoją świadomość emocjonalną, komunikatywność, twórczość, a także poprawić swoją samoocenę i uwierzyć we własne możliwości.
**Słowa kluczowe**: aktywność teatralna, kwalifikacje pedagogiczne nauczyciela, kwalifikacje zawodowe, świadomość emocjonalna, motywacja, samoocena, twórczość, komunikatywność, wiedza pedagogiczna

**Abstract**: Competences are really important aspect in teachers’ work. They are part of professional qualifications. The practical part developed by theatrical activity is critical in teachers’ work. Because of that they are able to develop their skills, also to hand on the knowledge to students in a very interesting way. That process helps the students to focus on the problem, to illustrate the values using their imagination, makes the subject interesting, but also makes them curious, expands their imagination and empathy. On the other hand it improves teachers’ creativity, helps them to transfer the knowledge to kids and let them show their ingenuity. That’s why teachers can for example improve their emotional awareness, communication, creativeness as well as their self-esteem and believe in their own abilities.
**Key words**: theatrical activity, educational qualifications of the teacher, professional qualifications, emotional awareness, motivation, self esteem, creativity, communication skills, pedagogical knowledge

**Bibliografia**

Atamańczuk K., *Standardy kwalifikacji zawodowych*, Edukacja i Dialog, Wytowno 2003.
Butkiewicz M., *MODEL polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, Edukacja i Praca, Warszawa 1995.
Gliniecki M., Maksymowicz L., *Teatr a dziecko specjalnej troski*,Teatr STOP & SOK, Słupsk 1999.

[5] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 423.

Kwiatkowski S. M., Sepkowska Z., *Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce: metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych*, Warszawa 2000.
Kwiatkowski S. M. (red.), Symela K., *Standardy kwalifikacji zawodowych: teoria, metodologia, projekty*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987.
Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1996.
Olczak M., *Edukacja i dialog, Kwalifikacje i kompetencje nauczycieli*, Kwiecień 2009 - Klucz do Oświaty.
Oleksyn T., *Zarządzanie kompetencjami w organizacji, w: Szkolenie i rozwój pracowników a sukces firmy*. A. Ludwiczyński (red.), Materiały konferencyjne, Polska Fundacja Promocji Kadr, Polskie Stowarzyszenie Zarządzania Kadrami, 2000.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.
Różycka E., Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 2010.

**Daniela MAKOVÁ, Silvia GOMULECOVÁ**
Prešovská univerzita v Prešove

# KOMPETENCIE ANIMÁTORA

## ÚVOD

Do našej spoločnosti začali prenikať nové vplyvy západných krajín, ktoré so sebou prinášajú nové možnosti, inšpirácie a trendy vo výchove vo voľnom čase. Do tejto oblasti patrí animácia, ktorá sa realizuje za prítomnosti animátorov a úzko súvisí s pedagogikou voľného času. Podľa Kratochvílovej (2010, s. 304) sa animácia chápe ako *„neprikazujúca metóda výchovy, ako neprikazujúce pedagogické konanie, schopnosť podnecovať komunikáciu, oslobodzovať tvorivosť, posilňovať skupinové učenie a uľahčovať spoluúčasť jednotlivca na kultúrnom a spoločenskom živote.“* Medzi dôležité súčasti animácie patrí zážitok, hra a družnosť, bez ktorých by sme nemohli hovoriť o animácii. Je dôležité poznamenať, že podstatou animovania je rozveseliť, zabávať a povzbudiť niekoho k nejakej aktivite. Do tejto oblasti môžeme zahrnúť prácu s deťmi a mládežou, kde vďaka osobitostiam výchovy vo voľnom čase, ktorá nie je viazaná stanoveným obsahom a formami sa animátori môžu podieľať na tvorbe obsahu, výbere foriem a možností v existujúcich podmienkach. (Kratochvílová 2010, s. 305). Táto cieľavedomá činnosť sa realizuje najmä za pomoci dobrovoľníkov, ktorí túto činnosť vykonávajú na základe slobodného rozhodnutia bez nároku na finančnú odmenu. U nás sa stretávame aj s animátormi, ktorí za túto činnosť majú zaplatené, a to napr. v detských kútikoch veľkých obchodných centier, v hoteloch, na zábavných i vzdelávacích podujatiach. Na úlohu pregraduálnej prípravy k získavaniu kompetencií animátora, ako jednu z rol učiteľa, vo svojom príspevku poukazuje Kochová (2013). Na to, aby sme mohli naplniť obsah animácie je dôležité poznať kompetencie animátora. Podľa Opaschowskeho (1996) *„animátor vzbudzuje záujem (zvedavosť), je osloviteľný a schopný nadviazať kontakt, prejavuje empatiu, je učenlivý a patrí do partie, dáva impulzy, povzbudzuje účastníkov, provokuje ich iniciatívu a podporuje ich samostatnosť, pri plánovaní pružne reaguje na situáciu, pozoruje, pomáha a odstraňuje prekážky sociálneho kontaktu“* (in: Kaplánek 2008, s. 93). Na to, aby animátor mohol túto činnosť vykonávať efektívne, musí mať nadobudnuté určité schopnosti a zručnosti, inak povedané, musí mať osvojené základné kompetencie. Podľa Chomovej (2010, s. 2) pojem kompetencia „(z lat. competentia) býva v starej literatúre ponímaná užšie ako výsledok vzdelávania. V novej andragogickej literatúre je chápaná širšie ako právomoc, dosah právomoci, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť. Z uvedeného vyplýva, že kompetencia je súčasťou všetkých profesií.“

## KOMPETENCIE ANIMÁTORA

Animátor je považovaný za vychovávateľa, facilitátora, koordinátora, poradcu, rozhodcu alebo mentora. Každá z týchto rolí má svoje charakteristické kompetencie, nemôžeme však s určitosťou povedať, že sú rovnaké, ale v mnohom podobné. Ako príklad môžeme uviesť animátora a mentora, ktorých predmetom činnosti je starostlivosť o jedinca. V prípade animátora ide o deti, mládež a u mentora ide o tzv. zverencov. Čo však spája animátora a mentora sú kompetencie, ktorými disponujú. Podľa Brumovskej (2010, s. 136) charakteristické rysy efektívnych mentorov sú zhrnuté v takzvanej Charte mentora, ktorú môžeme chápať ako jednoduchý návod pre kvalitný a efektívny prístup budúcich dobrovoľníkov k ich zverencom. Táto charta vychádza zo znalostí princípu mentoringu a zahŕňa v sebe dvanásť základných rysov, ktoré prístup mentora musí napĺňať.

1. Buď kamarát – mentor má rovnocenný vzťah s dieťaťom, aj napriek vekovým rozdielom. Skúsenosti, ktoré mentor má, by mal vedieť podať ďalej svojmu zverencovi priateľským spôsobom a nepoučovať dieťa z pozície „byť v niečom nad ním“.
2. Maj realistické predstavy a očakávania – cieľ vzťahu si mentor neudáva vopred, ale buduje ho priebežne spoločne so zverencom, upravuje ho podľa potrieb, prianí a osobitostí daného jedinca.
3. Naslúchaj – mentor, okrem iného, je aj dobrým poslucháčom, ktorý vie vypočuť predstavy a priania dieťaťa a pomáhať ich zrealizovať. Základom je byť empatický a naladiť a sa na komunikačnú notu zverenca.
4. Nechaj zverenca spolurozhodovať o aktivitách – zverenec spoločne s mentorom rozhoduje, vyberá aktivity a spôsob trávenia voľného času.
5. Buď pozitívny – mentor si všíma na dieťati jeho prednosti a pozitíva, ktoré sa snaží rozvíjať a podporovať do tej miery, do akej s tým súhlasí zverenec.
6. Rešpektuj osobnosť zverenca a neodsudzuj ho – prostredie, z ktorého zverenec prichádza, a jeho životný štýl musí mentor rešpektovať a pozitívne schopnosti, ktoré dieťa v danom prostredí nadobudlo, by mal mentor v spoločnej činnosti rozvíjať a podporovať.
7. Buď úprimný a autentický – autentické pocity by nemali chýbať v počiatočnej fáze vzťahu dieťaťa a mentora. Každé dieťa ma právo na úprimnosť a pravdu vo vzťahu, preto by mu mentor mal dať najavo svoju spokojnosť, ako aj nespokojnosť.
8. Zdieľaj svoje skúsenosti, ale nepoučuj – skúsenosti zo života mentora môžu zverenca obohatiť ak sú podané správnou formou. Poučovanie dieťaťa môže spôsobiť, že mentor sa dostáva do roly učiteľa alebo rodiča a nie do pozície kamaráta, ktorý chce poradiť a pomôcť. Dôležité je, aby mentor nevnucoval zverencovi svoje hodnoty, ale rovnocenným prístupom odovzdával informácie, ktoré jedinca zaujímajú.
9. Buď spoľahlivý – spoľahlivosť je základným predpokladom budovania dôvery. Mentor preto napĺňa svoje sľuby voči zverencovi a dôverné informácie ďalej nešíry.
10. Pamätaj, že buduješ vzťah s dieťaťom či dospievajúcim, nie s jeho rodičom – rodiča nemajú právo zasahovať do vzťahu mentora a dieťaťa. Mentor však má mať k rodičom vybudovaný priateľský vzťah a vzbudzovať dôveru, avšak tento vzťah nesmie presiahnuť isté hranice dôvernosti. Vzťah mentora a rodičov by mal smerovať k podpore zverenca k jeho rozvoju.
11. Pamätaj, že za rozvoj kvalitného vzťahu máš zodpovednosť ty – budovanie kamarátskeho vzťahu iniciatívou mentora. Tento vzťah môže docieliť svojím pozitívnym prístupom a rešpektom k dieťaťu a jeho jedinečnej osobnosti.
12. Dodržuj Chartu dobrovoľníka a teš sa z vašich spoločných zážitkov a radosti – mentor cez spoločne strávený čas, ktorý je naplnený chvíľami radosti, si buduje kamarátstvo so svojím zverencom a tento vzťah si obe strany spoločne užívajú.

## ZÁVER

Kompetencie zohrávajú v činnosti animátora nezastupiteľnú úlohu. Je to proces, cez ktorý musí každý prejsť, aby nadobudol tie schopnosti a zručnosti, ktoré budú pre neho základným kameňom, na ktorom bude môcť stavať. Každý animátor by mal mať osvojené a nadobudnuté spomínané kompetencie, aby to, čo získal mohol odovzdávať ďalej. Až tak budeme môcť hovoriť o efektívnej práci animátorov.

**Abstrakt:** V tomto príspevku venujeme pozornosť osobnosti animátora a jeho škále kompetencií, ktoré sú potrebné pre cieľavedomé napĺňanie jeho činnosti. Aj napriek tomu, že

v jednotlivých literatúrach sa nestretávame s presným vymedzením kompetencií animátora, základné rysy nachádzame v takzvanej Charte mentora.
**Kľúčové slová:** kompetencia, animátor, mentor, schopnosť, zručnosť

**Abstract:** In this article we pay attention to personality animator and range of competencies that are necessary for the fulfillment of purposeful activity. Although various literatures that do not meet by strictly definning of competences animator, the basic features found in the so-called Charter mentor.
**Key words:** competence, animator, menotor, ability, skill

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

Brumovská T., Seidlová G., Málková, *Mentoring. Výchova k profesionálnemu dobrovoľníctvu,* Portál, Praha 2010.

Chomová S., *Nové požiadavky na kultúrno-osvetových pracovníkov*, [in:] *Reflexia kultúry*, príloha Národnej osvety. Roč., č. 3-4, 2010. [cit. 25. novembra 2013]. Dostupné na internete: http://www.nocka.sk/uploads/ef/e0/efe090d3b492b369dbd4d58e2e476ba4/reflexia-kultury-no3-4-2010.pdf

Kochová H., *Príprava študentov na prácu v škole v prr ode*, [in:] *Różne konteksty edukacji. Annales Paedagogicae Nova Sandes – Presoves V*, PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2013.

Kratochvílová E., *Pedagogika voľného času*, Typi Universitatis Tyrnaviensis, Trnava 2010.

**Joanna JACHIMOWICZ**
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

# REFLEKSJA NA TEMAT KSZTAŁTOWANIA KOMPETENCJI STUDENTÓW – PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI

Przygotowanie studentów – przyszłych nauczycieli do zawodu, jest procesem rozłożonym na kilka lat studiowania. Mam świadomość, że nauczyciel uczący w szkole za kilka lat, będzie takim, jakiego ukształtujemy go dziś, jak przygotujemy go do roli zawodowej, jakie obszary jego wiedzy i umiejętności rozwiniemy i jakie cechy osobowe oraz predyspozycje będziemy doskonalić. Wielowymiarowe pojmowanie roli zawodowej nauczyciela, wysokie oczekiwania społeczne wobec niego (nie zawsze spójne i jednoznaczne) powodują, że przygotowanie kompetentnego pedagoga wcale nie jest zadaniem łatwym.

W Słowniku języka polskiego pojecie kompetencji definiuje się jako" zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania (…), zakres czyjeś władzy, umiejętności i odpowiedzialności"[1]. Mając na uwadze takie określenie kompetencji nasuwa się jeden ważny wniosek, wykształcenie nauczyciela i wyposażenie go w konieczne dla zawodu kompetencje jest ściśle związane ze szkolnym i życiowym sukcesem dziecka.

Patrząc na obowiązujące w polskim szkolnictwie wyższym Ramy Kwalifikacji Zawodowych, a co za tym idzie projektowane w logicznej strukturze przedmiotów kształcenie, wynikające z planów i programów studiów i opisywanie efektów kształcenia, wymaga od nauczyciela akademickiego przemyślenia, kiedy i jakie obszary kompetencji będą kształtowane.

Ważne jest jednak, żeby zadania i działania przyszłego nauczyciela łączyć z jego odpowiedzialnością. Studenci specjalności nauczycielskich powinni mieć jasność, że wszyscy nauczyciele są odpowiedzialni za holistyczny i harmonijny rozwój ucznia, który dokonuje się poprzez nauczanie, kształtowanie umiejętności i wychowanie. Jedność procesu dydaktyczno – wychowawczego powinna być szczególnie podkreślana w toku studiów. Kontakty ze studentami pokazują, że realizacja dwóch przedmiotów tj. teoretyczne podstawy kształcenia i teoretyczne podstawy wychowania (czasem w różnych uczelniach noszące inne nazwy) nie sprzyja klarowności powstającej w umysłach studentów co do wzajemnych, mocnych związków zachodzących w zintegrowanym procesie rozwoju sfery instrumentalnej i kierunkowej, w osobowości ucznia. Akcentowanie odpowiedzialności za efekty tych działań i świadomość współodpowiedzialności rodziców i uczniów za edukację to ważny wymiar kształcenia przyszłych nauczycieli.

Znajomość własnych etycznych powinności, moim zdaniem, jest jednym z ważniejszych elementów w zawodowym kształceniu. Edukacja pedagogiczna jest zawsze osadzona w wymiarze aksjologicznym. Nauczyciel – wychowawca musi więc nosić w swojej moralności wartości ogólnoludzkie, które stanowią imperatyw moralny w odniesieniu do społeczeństwa i kultury. Uwypuklenie ideałów wychowawczych, celów wychowania i wartości uniwersalnych w treściach kształcenia i przełożenie ich na postawy i zachowania studentów akceptowane na uczelni to mocna podstawa ich zawodowych osobowości.

Humanizacja i podmiotowość, których nie może zabraknąć w przygotowaniu pedagogicznym to wartości, którymi należy się kierować w kontaktach międzyosobowych ze studentami po to, aby wzór nauczyciela akademickiego (mistrza) był bodźcem do pozytywnych zmian i zachętą do szacunku dla dziecka.

[1] *Słownik języka polskiego*, M. Szymczak (red.), t.1, PWN, Warszawa 1980, s. 977.

Zachęcanie studentów pedagogiki do różnych form aktywności intelektualnej i praktycznej na zajęciach oraz wspólne dyskusje, dają mi informację zwrotną od uczestników, że treści kształcenia, a w tym terminologia naukowa i teksty specjalistyczne traktują oni jako „uciążliwe, zbyt obszerne i trudne". Wielu tłumaczeń wymaga zrozumienie, na czym tak naprawdę polega studiowanie danej dyscypliny naukowej i przekonanie studentów, że teoria naukowa ma ścisły związek z praktyką edukacyjną. Uważam, że słabo rozwinięta refleksyjność i krytycyzm też powinny być systematycznie rozwijane w toku studiowania, bo są one elementem nauczycielskich kompetencji. Umiejętność korzystania z wiedzy naukowej i metodycznej, opanowanie przedmiotów z grupy kształcenia ogólnego, podstawowego i kierunkowego oraz dodatkowo nauczycielskiego, stanowi źródło dobrej jakości przygotowania zawodowego.

Kompetencje w przekazywaniu wiedzy, umiejętność jej pogłębiania i aktualizowania oraz integrowania w układy interdyscyplinarne będą charakteryzowały tylko takiego nauczyciela, który w trakcie studiów wykształci w sobie nawyk samokształcenia.

Praktyki zawodowe to kolejny ważny element profesjonalizacji. Dobrze zorganizowane i zaplanowane, objęte nadzorem uczelni, mogą być wartościowym doświadczeniem wykorzystywania teorii w praktyce edukacyjnej. Dobór nauczycieli opiekunów praktyk w placówkach oświatowych uwzględniający ich stopień zawodowego awansu, osiągnięcia dydaktyczne, doskonalenie, umiejętności wychowawcze i działania innowacyjne mogłyby być gwarantem dobrych wzorów oddziaływań pedagogicznych. Nie zawsze jednak ta zasada jest prosta i możliwa do zrealizowania. Odnoszę wrażenie, że w toku studiowania należałoby bardziej zwrócić uwagę na odwoływanie się, nawet do niewielkiego doświadczenia studentów z praktyk zawodowych. Dałoby to szansę utwierdzenia ich w przekonaniu, że praktyka to nie tylko przedmiot „obok" tego, co dzieje się na uczelni, ale że to ważna, integralnie związana część zadań do realizacji w obrębie działań dydaktycznych, opiekuńczych i wychowawczych.

Zwrócę jeszcze uwagę na zagadnienie rozwijania empatii przyszłych pedagogów. Zakładając, że tę cechę można doskonalić i rozwijać, dostrzegam konieczność poświęcenia większej uwagi temu zagadnieniu w praktyce kształcenia nauczycieli. Zawód nauczyciela polega przede wszystkim na kontakcie z drugim człowiekiem. Dlatego konieczne jest, aby umieć zrozumieć argumenty i odczucia innych osób. Wyrabianie u studentów wrażliwości emocjonalnej w toku zajęć, a szczególnie w czasie ćwiczeń, opartych na metodach sytuacyjnych czy symulacyjnych może prowadzić do wzrostu ich empatii. Stawianie ich w rolę rodzica, dziecka, dyrektora szkoły uczy dostrzegania innego wymiaru argumentów i uzasadnień. Wiele razy w trakcie ćwiczeń tematycznie związanych z wychowaniem, ten sam student prezentował zupełnie inną postawę i innych używał argumentów w konkretnej sytuacji, w której odgrywał najpierw rolę np. dziecka a później rodzica. Uświadomienie studentom ich dwoistości i rozbieżności w opiniach i stanowiskach była dla nich cennym doświadczeniem, bo do tej pory nie zdawali sobie sprawy, jak bardzo ich myślenie uzależnione jest od roli, którą aktualnie pełnili.

Zapoznawanie studentów z treściami kart przedmiotów, z zapisanymi w nich efektami, które nauczyciel szkoły wyższej planuje osiągnąć i wymaganiami na poszczególne oceny, ma swój sens i wartość, bo potwierdza, że projektowanie procesu kształcenia i określanie wyników końcowych to zadanie każdego nauczyciela, niezależnie od szczebla edukacyjnego.

Podsumowując, należy podkreślić, że refleksja na temat wybranych zagadnień przygotowania przyszłych nauczycieli do profesjonalnego wykonywania obowiązków i powinności ma znamiona wyłącznie moich osobistych opinii, które zrodziły się z bezpośrednich kontaktów ze studentami, ale dostrzegam w niej wielowymiarowe możliwości do badań diagnostycznych i weryfikacyjnych nad kompetencjami nauczycielskimi.

**Abstrakt:** Kształcenie przyszłych nauczycieli to odpowiedzialne wyzwanie dla pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni wyższych. „Inwestowanie" w studentów specjalności nauczycielskich w poszerzanie ich wiedzy o świecie, społeczeństwie i kulturze, kształtowanie umiejętności na podstawach psychologiczno-pedagogicznych, rozwijanie dyspozycji do działań edukacyjnych i motywowanie do doskonalenia osobowego to ogólny kierunek, który wytyczają kompetencje zawodowe.
**Słowa kluczowe**: kształtowanie kompetencji, nauczyciel, refleksja

**Abstract:** Education of future teachers is a very responsible challenge for workers AT the scientifically – didactic universities. "Investing" in students who are studying teacher's specialties, making their knowledge about the world, society and culture wider, molding their skills based on elements of psychology and pedagogy; developing abilities to educational efforts and motivating them to self-improvement and general ways determined by vocational concepts.
**Key words:** shaping of competencies, teacher, reflection

**Bibliografia**

*Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczak, t.1, PWN, Warszawa 1980.