

KOMETENCJE NAUCZYCIELA KLAS POCZĄTKOWYCH

Ewa Lemańska-Lewandowska

Abstract:

Abstrakt: tekst jest próbą definicyjnego uporządkowania pojęć kluczowych, dokonania przeglądu rodzajów i grup kompetencji nauczyciela prezentowanych przez polskich badaczy tego zagadnienia oraz autorów obcojęzycznych publikujących w literaturze polskiej lub tłumaczenia ich prac na język polski. W drugiej części zajmuję się szczegółowo postulowanymi kompetencjami nauczyciela klas początkowych, które do tej pory nie zostały poddane rozważaniom i nie były również eksplorowane w badaniach polskich.

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje kluczowe, rodzaje/grupy kompetencji, kompetencje nauczyciela klas początkowych.

Keywords: competences, key competences, competences groups, competences of the teacher of one to three grade

Wprowadzenie

Polska literatura pedagogiczna posiada znaczący dorobek w zakresie rozważań na temat nauczyciela i wychowawcy. Na tym stabilnym fundamencie ukształtowała się też osobna subdyscyplina pedagogiczna, zwana pedeutologią, która przedmiotem swych zainteresowań czyni nauczyciela (pedagoga), a której podwalin szukać należy w pracach uznanych polskich uczonych. Na szczególną uwagę zasługują tutaj chociażby tacy autorzy jak: Jan Władysław Dawid, Stefan Szuman, Maria Grzegorzewska, Ludwik Bandura, Stanisław Baley, Zdzisław Mysłakowski czy Wincenty Okoń. Wszyscy wymienieni tu psychologowie i pedagodzy poszukiwali w swoich rozważaniach charakterystycznych cech nauczyciela dotyczących jego „osobowości”, „talentu pedagogicznego” lub „duszy nauczycielstwa”.

Współcześnie, przytaczając fragment autorstwa Anny Izabeli Brzezińskiej (W: Filipiak 2008, s.35): „Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec „klasycznej” – wiedzy z danego obszaru wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w tym obszarze za *sin qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast strony – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne

przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi do tego kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym się na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna.”

Ta trudna dla nauczyciela sytuacja implikuje postawienie następujących pytań kluczowych, na które podejmę próbę znalezienia odpowiedzi:

- Co to są kompetencje, w tym kompetencje kluczowe?
- Jakiego rodzaju/grupy kompetencji rozróżniane są w literaturze przedmiotu?
- Jakich kompetencji potrzebuje nauczyciel klas I-III i co to oznacza w praktyce?

Jak już wspomniano wielu polskich autorów podejmowało się podawania i analizowania różnorodnych kompetencji nauczyciela, lecz studia literaturowe pozwalają stwierdzić, że te poszukiwania odnosiły się do nauczyciela w ogóle, bez względu na jego specjalizację przedmiotową czy poziom kształcenia, na którym pracuje. Wyjątkowo ważnym i znaczącym wydaje się etap kształcenia dziecka w młodszym wieku szkolnym, a więc w klasach I-III, po pierwsze ze względu na specyfikę rozwojową owego okresu życia dziecka, po wtóre ze względu na zmianę, która dokonuje się w jego życiu, tj. przejście z etapu przedszkolnego do szkolnego (mam tu na myśli m.in. zmianę oczekiwań wobec dziecka i zmianę jego roli społecznej, a także ogromną rolę tego etapu kształcenia dla całej późniejszej edukacji dziecka). Dlatego na kompetencjach nauczyciela pracującego na etapie edukacji wczesnoszkolnej należy skupić się szczególnie wnikliwie.

Pojęcie kompetencji i kompetencji kluczowych

Spojrzenie na **kompetencje** z perspektywy najbardziej ogólnej definiowanej przez Encyklopedię PWN (1999, s. 367) daje obraz zdatności, zdolności, sprawności, umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń. Wyraz kompetencja pochodzi od łacińskiego słowa *competentia* i jest rozumiany jako posiadanie wiedzy umożliwiającej wydawanie sądu; wypowiedzianie autorytatywnego zdania; zakres zagadnień, o których dana osoba może wyrokować, gdyż

posiada odpowiednie wiadomości i doświadczenie. Kompetentny w tym rozumieniu jest człowiek, który do określonych działań ma odpowiednie przygotowanie.

Innym źródłem definicji interesującego nas pojęcia jest Mały Słownik Języka Polskiego PWN (1995, s. 330), który określa **kompetencje** jako zakres:

- uprawnień i pełnomocnictw,
- działania (np. jakiejś instytucji),
- spraw podlegających jakiemuś organowi,
- czyjejś władzy,
- umiejętności,
- pola odpowiedzialności.

Zaś „w języku obiegowym termin **kompetencje** stosowany jest także dla określania takiej sytuacji, w której jeśli dany podmiot należycie dokona określonej czynności, to ze względu na wynik tej czynności szacujemy, czy sprawca był kompetentny.”(Furmanek, 2007, s.12).

W literaturze pedagogicznej spotkać można różne definicje kompetencji. W. Strykowski (2007, s.69) mówi głównie o **kompetencjach nauczycieli** jako kwalifikacjach niezbędnych do efektywnego wykonywania tego zawodu.

M. Czerepaniak-Walczak (1997, s.87-88) formułuje jedną z definicji **kompetencji** jako: harmonijną kompozycję wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia. Wyrażoną myślą – *pragnę to zrobić dobrze; 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.* Ta sama autorka przytacza definicje kompetencji ukute przez innych autorów. **Kompetencja** to, według O. H. Jenkinsa *zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie;* według D. Fontany *wyuczalna umiejętność robienia rzeczy dobrze, sprawności niezbędne do radzenia sobie z problemami.*

M. Dudzikowa (1993) stwierdza, że pojęcie **kompetencji** staje się we współczesnych nurtach pedagogiki paradygmatem. Interpretuje ona kompetencje jako umiejętność wyższego rzędu będącą skutkiem osiągniętym przez ćwiczenie umiejętności i nabywanie doświadczeń, podbudowanych przekonaniem, pewnością opartą na refleksji, dlatego trzeba postąpić w określony sposób w określonej sytuacji. Stanowisko to uzasadnia się koniecznością takiego przygotowania człowieka, aby był on zdolny do ciągłego uczenia się, ciągłego samorozwoju, autokreacji, co warunkuje jego adoptowanie się do zmieniających się warunków całego

okresu aktywności życiowej i zawodowej. M. Dudzikowa (1996, s.11) wymienia kompetencje: poznawcze, interpretacyjne, emancypacyjne, interpersonalne, komunikacyjne, życiowe, artystyczne, techniczne, kulturowe oraz kompetencje koordynowania rozbieżnych perspektyw, jakie niosą antynomie demokracji .

A. I. Brzezińska wspomina o **własnych kompetencjach nauczyciela**, jako wszystkich zasobach ukształtowanych w poprzednich okresach życia oraz aktualnych osiągnięciach, szczególnie w tym obszarze, którego dotyczy jego oferta edukacyjna, ale także umiejętność zarażania innych swoją pasją, angażowania ich w różne działania i podtrzymywania motywacji w trudnych sytuacjach. (Brzezińska, 2008, s.44).

Jan Průcha (2006, s.306) proponuje następujące wyjaśnienie terminu **nauczycielskie kompetencje (teacher's competences)**- zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę.

Kompetencje, o których mowa mają pewne cechy charakterystyczne (Furmanek 2007, s.14-15):

1. mają podmiotowy charakter, są bowiem zawsze czyjeś;
2. są stopniowalne i wymierne: różnią się poziomem oraz zakresem;
3. możliwa jest ich operacjonalizacja i opracowanie skali do ich wartościowania;
4. umożliwiają skuteczne realizowanie zadań na odpowiednim poziomie;
5. wiążą się z określoną sytuacją, są na coś ukierunkowane, czegoś dotyczą;
6. stanowią pewien zamknięty system, gdyż odnoszą się do określonego treściowo obszaru. Z tego wynika także to, że mają zróżnicowany zakres treściowy (zależnie od treści sytuacji). Dlatego można i należy je analizować w odniesieniu do wyróżnionych dziedzin edukacji;
7. kompetencje są zawsze ujawnieniem potencjalności człowieka w formie aktów motywacyjnych; nie tylko więc w sytuacjach zadaniowych, ale także zawsze wobec kogoś;
8. nabywanie kompetencji jest procesem ciągłym, odbywa się w określonych sytuacjach dydaktycznych, życiowych lub produkcyjnych;
9. wskazać można zawsze poziom opanowania kompetencji, są stopniowalne; wiążą się z poziomami standardów ;
10. kompetencje mają charakter sytuacyjny i dynamiczny;
11. kompetencje charakteryzuje transfer dodatni. Mają one możliwość przenoszenia na inne sytuacje zadaniowe. Optymalny rozwój zawodowy jednostki polega na aktywnej

reorganizacji i integracji kompetencji nabytych w ciągu życia, przy czym większość kompetencji zawiera w sobie zdolność do generowania w sposób twórczy nowych zachowań, do różnorodnego kombinowania przyswojonych elementów.”

Jeśli brać pod uwagę wielość i różnorodność odcieni definicyjnych pojęcia kompetencji, czy wiadomym jest czym są **kompetencje kluczowe**, czyli te najważniejsze bez których nie można kształtować kompetencji pozostałych (World Conference on Education for All 1990)?

„Na podstawie analizy różnych dostępnych nam publikacji można sformułować wniosek, że jak dotychczas nie została opracowana jedna uniwersalna definicja kompetencji kluczowych. Niezależnie od różnic w konceptualizacji i interpretacji tego terminu, zauważa się zgodę co do tego, że aby termin kompetencje zasługiwały na epitet kluczowe, główne czy też podstawowe, musi oznaczać coś ważnego i korzystnego dla jednostki i społeczeństwa – coś, co umożliwia jednostce pomyślne integrowanie się z różnymi grupami społecznymi, przy jednoczesnym zachowaniu niezależności i umiejętności sprawnego działania zarówno w znanym, jak i nieznanym otoczeniu. Skoro jednak otoczenie ulega przemianom, kompetencje kluczowe powinny także umożliwiać ustawiczną aktualizację wiedzy i umiejętności, pozwalającą dotrzymać kroku szybkiemu rozwojowi cywilizacji” (Furmanek, 2007, s.14).

„W Polsce w ramach prac nad dokumentami wdrażanej obecnie reformy oświaty przyjęto pięć **kompetencji kluczowych**:

1. planowanie, organizowanie i ocenianie własnego uczenia się,
2. skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach,
3. efektywne współdziałanie w zespole,
4. rozwiązywanie problemów w twórczy sposób,
5. sprawne posługiwanie się komputerem.” (Furmanek, 2007, s.16).

W pracy Chrisa Kyriacou *Essential Teaching Skills*, którą przytacza Průcha (2006, s.307) przedstawionych jest **siedem kluczowych umiejętności stanowiących o pedagogicznych kompetencjach nauczyciela**. Ten model zawiera następujące składniki:

- **planowanie i przygotowanie** (formułowanie celów kształcenia, ustalenie osiągnięć, wybór najlepszych środków pozwalających założyć cele osiągnąć),
- **realizację jednostki lekcyjnej** (efektywne włączanie uczniów w proces uczenia się),
- **kierowanie lekcją** (takie kierowanie i organizowanie aktywności poznawczej uczniów, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywność),

- **klimat klasy** (stworzenie i utrzymanie pozytywnych postaw uczniów i ich aktywnego udziału w lekcji),
- **dyscyplinę** (utrzymanie porządku i rozwiązywanie problemów dotyczących zachowań niepożądanych),
- **ocenie osiągnięć uczniów** (ocenie formatywne i sumatywne),
- **refleksję nad własną pracą i ewaluację** (ocenie własnej pracy pedagogicznej w celu jej doskonalenia).

Rodzaje i grupy kompetencji – przegląd literatury

Richard Arends w książce *Uczymy się nauczać* (1994, s.39-41) nie rozstrzyga czy ważniejsze są **kompetencje** przedmiotowe nauczyciela czy wychowawcze. Wskazuje on jednak na kilka niezbędnych warunków wstępnych efektywnego nauczania, takich jak:

1. **zalety osobiste nauczyciela**, które pozwalają na zbudowanie autentycznych stosunków międzyludzkich,
2. **pozytywne nastawienie do wiedzy** (wiedza z zakresu nauczanego przedmiotu, wiedza z zakresu psychologii rozwojowej i wiedza z zakresu dydaktyki),
3. **władanie repertuarem zabiegów dydaktycznych** pobudzających motywację uczniów, pozwalających poprawiać ich osiągnięcia w zakresie podstawowych umiejętności, rozwijających wyżej zorganizowane myślenie i czyniących z uczniów ludzi uczących się samodzielnie,
4. **postawa i umiejętności niezbędne do prowadzenia refleksji i rozwiązywania problemów**, by dokonywać ciągłej diagnozy sytuacji, przystosowywać i właściwie wykorzystywać wiedzę zawodową do podnoszenia wyników uczenia się i doskonalenia szkoły.

Stanisław Dylak (1995, s.38-39) analizując literaturę anglojęzyczną podaje trzy podstawowe grupy **zawodowych kompetencji nauczyciela**:

1. **kompetencje bazowe**, do których należą – kompetencje interpretacyjne (określają działanie adekwatne do danej sytuacji), autokreacyjne (nauczyciel jako twórca własnej wiedzy pedagogicznej) i realizacyjne,
2. **kompetencje konieczne**, do których należą umiejętności realizacyjne (nauczyciel realizując zadania edukacyjne w wymiarze obiektu, na który czynność jest ukierunkowana, poziomu zorganizowania oraz ogólnego schematu działania),

3. **kompetencje pożądate** to te, które nie są niezbędnymi w zawodzie nauczyciela, lecz mogą okazać się bardzo pomocne (należą do nich zainteresowania oraz umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym itp.)

Angielski Departament Oświaty i Zatrudnienia (DFEE) stawiał wymóg kontroli wobec początkujących nauczycieli w zakresie postępu zdobywania kompetencji w okresie wstępnego kształcenia. Jeżeli chodzi o studentów (przyszłych nauczycieli) zamierzających uczyć w szkole podstawowej wymagane **kompetencje** dzielą się na cztery zasadnicze obszary: (1) treść programu nauczania, planowanie i ocenianie z uwzględnieniem całego programu nauczania i wiedzy przedmiotowej; (2) przekazywanie wiedzy, jej ocenianie i rejestrowanie postępów uczniów; (3) metody nauczania z uwzględnieniem przyjętego przez dzieci sposobu uczenia się oraz metod i technik nauczania; (4) dalsze samodoskonalenie zawodowe (Cohen i in., 1999, s.32-39).

W książce *Edukacja poprzez język* (1999, s.183-189) Dorota Gołębnik i Grażyna Tausz zwracają uwagę na fakt, iż warunkiem wysoko kwalifikowanego nauczania jest mistrzostwo w zakresie solidnych podstaw przedmiotu szkolnego. Rodzajem oczekiwanych **kompetencji nauczycielskich** jest wiedza z zakresu historii dyscypliny odpowiadającej przedmiotowi szkolnemu, jej filozoficznych podstaw, umiejętności sytuowania owego przedmiotu w społecznym, kulturowym i ekonomicznym kontekście życia. Jednak co najważniejsze **kompetencje nauczyciela** muszą pozostawać w koniunkcji z biograficznym doświadczeniem, z jego egzystencjalnym wymiarem oraz z poczuciem własnej tożsamości i świadomością bycia w świecie, w określonym miejscu i czasie.

Skuteczni nauczyciele, o których pisze R. Fisher (1999, s.157) wyróżniają się godnym podziwu zakresem **kompetencji**, w tym **wiedzą przedmiotową** (treści nauczania), **wiedzą pedagogiczną** (znajomość teorii dydaktycznej i umiejętność jej stosowania), a więc prezentowania materiału, organizowania procesu uczenia się i kierowania nim; **rozeznaniem w psychologicznych problemach i właściwościach dzieci**; **socjologiczną wiedzą** o naturze grup kulturowych i społecznych. Ważne są też **umiejętności kontroli i oceny** procesu i wyników uczenia się oraz własnego procesu nauczania.

Większość autorów wyróżnia określone grupy **kompetencji nauczyciela**, a mianowicie:

1. **kompetencje merytoryczne**, dotyczące zagadnień nauczanego przedmiotu, gdzie nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym,
2. **kompetencje dydaktyczno-metodyczne**, dotyczące warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych i pracy grupowej, gdzie nauczyciel jest doradcą dydaktycznym,

3. **kompetencje wychowawcze**, dotyczące różnych sposobów oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego, gdzie nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym (Taraszkiewicz, 2001, s175).

Również Gerd Mietzel (2003, s.64-73) opisuje **kompetencje skutecznego nauczyciela** uznając za najistotniejsze: **wiedzę przedmiotową** i ma tu na myśli wiedzę z danej dziedziny/przedmiotu nauczania oraz umiejętność jej przekazywania; oraz **ogólną wiedzę pedagogiczną**, która obejmuje umiejętności znajdujące zastosowanie we wszystkich przedmiotach nauczania.

Bardzo ciekawy opis kompetencji określa Robert Kwaśnica w swojej koncepcji dwóch racjonalności, a które w skrócie prezentuje w podręczniku akademickim *Pedagogika* (2003, s.298-305). Zastanawiając się nad wiedzą ludzką wyróżnia dwie grupy **kompetencji**:

1. **praktyczno-moralne**, w grupie których mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne
2. **techniczne**, do których należą kompetencje postulacyjne (normatywne), metodyczne i realizacyjne.

Opierając się na raporcie o sytuacji edukacji elementarnej sporządzonym w 2006 roku (2006, s.91), Unia Europejska w dokumentach związanych z edukacją wyodrębnia trzy wspólne zasady określające ogólnie **kompetencje zawodowe nauczycieli**. Jak donosi wspomniany raport nie mają one charakteru standardów i nie określa się ich jako czynników ukierunkowujących kształcenie nauczycieli, jednak stanowią one wspólny element wielu programów narodowych dotyczących przygotowania i kształcenia nauczycieli. Tak więc nauczyciel ma być zdolny do:

- **posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjnymi i różnorodnymi źródłami wiedzy,**
- **współpracy z różnymi grupami współtworzącymi przestrzeń edukacyjną** (uczniowie, koledzy nauczyciele, rodzice, samorząd lokalny i inni partnerzy),
- **współpraca za społeczeństwem i w społeczeństwie** – na poziomie lokalnym, narodowym, europejskim i w aspekcie globalnym.

Wspomina się tu również o efektywnym konstruowaniu, organizowaniu i zarządzaniu procesem kształcenia, a także o korzystaniu z wolności dokonywania wyboru i podejmowania decyzji w całym obszarze edukacji.

Cytowany wyżej Chris Kyriacou (1991) proponuje następujący układ teoretyczny komponentów **profesjonalnych kompetencji nauczycieli**:

- **kompetencje specjalistyczne/przedmiotowe** („naukowe podstawy określonych przedmiotów stają się coraz bardziej *conditio sine qua non*”),
- **kompetencje psychodydaktyczne** („wytwarzać odpowiednie warunki do uczenia się – motywować do poznawania, aktywizować myślenie, stwarzać sprzyjające warunki społeczne, emocjonalne i klimat pracy, kierować procesami uczenia się przez uczniów – indywidualizować je z uwzględnieniem czasu, tempa, zakresu, stopnia trudności, interpretować treści nauczania, podstawy poszczególnych dziedzin wiedzy ze względu na odpowiadające wiekowi uczniów ich cechy itd.”),
- **kompetencje komunikacyjne** („porozumiewać się nie tylko w relacjach z dziećmi, ale ze światem dorosłych – rodziców, kolegów, zwierzchników i innych społecznych partnerów szkoły”),
- **kompetencje diagnostyczne i interwencyjne** („sprawdzać, jak uczeń myśli, czuje, zachowuje się i dlaczego, jakie to ma przyczyny, jakie uczeń ma problemy, jak mu można pomóc”),
- **kompetencje poradnicze i doradcze** („szczególnie w relacjach z rodzicami”),
- **kompetencje dotyczące refleksji nad własnym działaniem** („ja i moje działania jako przedmiot analizy, umiejętność wyprowadzania wniosków z rozpoznania zjawisk, na przykład modyfikowanie własnego postępowania, podejść i metod”).

Następującą otwartą listę obszarów **kompetencji współczesnego nauczyciela** proponuje w swoim artykule W. Strykowski (2007, s.71-80). Wymienia on (1) **kompetencje merytoryczne** (rzeczowe) – w nich zawiera się opanowanie i zrozumienie materiału stanowiącego treść nauczania danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej; (2) **psychologiczno-pedagogiczne** – autor ma tu na myśli szeroki obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej pozwalający nauczycielowi odnaleźć podstawę teoretyczną do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych; (3) **kompetencje diagnostyczne**, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska – chodzi tu o poznawanie uczniów za pomocą właściwie dobranych metod, technik i narzędzi badawczych; (4) **kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania** – tzn. opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych i wychowawczych; (5) **kompetencje dydaktyczno-metodyczne** – tworzy je wiedza na temat istoty, zasad, metod i środków

realizacji procesu kształcenia; (6) **kompetencje komunikacyjne** – jest to według autora wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów; (7) **kompetencje medialne i techniczne** – związane są one z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia w zakresie mediów i technologii informatycznych, a także procedur postępowania oraz wyposażenia i urządzenia szkoły; (8) **kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły** – nazywane diagnozą edukacyjną; (9) **kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych** – działania o charakterze projektowym i oceniającym; (10) **kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym** – autor odwołuje się do koncepcji nauczania twórczego.

Jaka rzeczywistość, takie kompetencje

Sytuując podejście do kompetencji nauczyciela klas początkowych w perspektywie proponowanej przez Roberta Kwaśnicę (2003) mamy do dyspozycji dwie wspomniane już wyżej grupy, a mianowicie: kompetencje praktyczno-moralne, do których należą kompetencje interpretacyjne, moralne i komunikacyjne oraz grupę kompetencji technicznych, do których zalicza się kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Opierając się na tym podziale możemy przyjrzeć się współczesnemu nauczycielowi klas I-III, którego rola w ciągu ostatniego dziesięciolecia zmieniła się nie tylko w Polsce w sposób znaczący.

„Pierwsze przesunięcie edukacyjne w Polsce związane było z demokratyzacją szkoły po 1989 roku, uczynieniem jej miejscem otwierania możliwości rozwojowych każdego ucznia, aplikacją komunikacyjnego modelu nauczania, itp.” (Gołębniak, 2008, s.50). Natomiast druga zmiana edukacyjna stanowiła postulat całożyciowego uczenia się i rozwoju – są to postulaty reformy oświaty 1999 roku. Oczekiwane zmiany powodowane są wciąż zmieniającą się rzeczywistością, a zmiana świata wpisana jest w jego ciągły rozwój. Nauczyciel przygotowuje ucznia do obcowania w rzeczywistością przeszłą, do życia w aktualnych warunkach, ale co najistotniejsze, do korzystania z możliwości, które przyniesie rozwijające się społeczeństwo wiedzy. Współczesnemu nauczycielowi klas początkowych potrzebne są dziś nowe kompetencje – **kompetencje jutra**.

Łącząc on w swojej pracy trzy rodzaje rzeczywistości, które stykają/spotykają się w klasie szkolnej, a mianowicie rzeczywistość przeszłą (związaną z przeszłymi/dotychczasowymi doświadczeniami własnymi, uczniów oraz ich rodzin, a także dotychczasowym dorobkiem

wiedzy) , rzeczywistość teraźniejszą (związaną z aktualnymi wydarzeniami dotyczącymi poszczególnych uczniów, życia klasy i szkoły, lokalnej społeczności, własnego kraju oraz globalnymi) oraz rzeczywistość przyszłą (związaną z adaptacją i elastycznością dotyczącą umiejętności znalezienia się w zmienności życia i możliwości działania w sferach dotąd nieznanych) łączy poprzez swoje kompetencje świat historyczny, to co już się wydarzyło, co było, z tym, co przynosi dzień dzisiejszy, aktualne wydarzenia, aktualna wiedza oraz to, co przyniesie dzień jutrzejszy, świat zmieniający się nieustannie.

Kompetencje interpretacyjne nauczyciela wiążą się z jednej strony z myśleniem „o sobie” – autorefleksja, czy działałam w zgodzie z samym sobą, jak rozumiem daną sytuację dydaktyczną lub wychowawczą, jakie sytuacje współ/tworzę i dlaczego, jak moje zachowanie wpływa na ucznia, jak zmienia się sens mojego postępowania w zależności od podmiotu, z którym działam i okoliczności, w jaki sposób interpretuję rzeczywistość i jakie warunki tworzę do jej interpretacji przez uczniów, czy stwarzam okazje do stawiania pytań, rozważań, stawiania hipotez, niepewności, jakie zmiany zachodzą we mnie i uczniach, dlaczego tak się dzieje, co jest przyczyną, a co skutkiem oraz jak można to wykorzystać do rozwoju siebie, uczniów, wiedzy, rzeczywistości, namysł nad relacjami zawodowymi nauczyciela, świadoma refleksja nad proponowanymi przez podręcznik treściami kształcenia – z drugiej strony o zaprzestaniu myślenia „o sobie”, jako o źródle wiedzy, skoro, jak pisze Brzezińska (2008, s.36), nie wiemy, co wiedzą, a czego nie wiedzą nasi uczniowie.

Kompetencje moralne są zdolnością prowadzenia moralnej refleksji nad własnym postępowaniem i jego prawomocnością oraz zasadnością: czy mogłem lub powinienem postąpić tak wobec innych ludzi (uczniów, rodziców, współpracowników), czy wartości moralne nauczyciela są wartościami innych ludzi (relacje wielokulturowości lub jakiegokolwiek inności/odmienności), jeśli wymagam szacunku od pozostałych to, czy szanuję i pozostawiam otwarty horyzont do akceptacji, do dialogu, do interpretacji.

Kompetencje komunikacyjne to dialog wielostronny i nie chodzi tu tylko o sam przekaz w kategoriach komunikacji, ale o przyjęcie określonej perspektywy etyczno-filozoficznej (por. Kwaśnica, 1995, s.25). Pozwala to nauczycielowi być w dialogu z innymi i samym sobą. Rozmowa w relacji dwustronnej nauczyciel – uczeń (krytyczne myślenie i rozwiązywanie problemów, kreatywność i innowacyjność, jasne komunikowanie, dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, ale również wykorzystanie narzędzi informacyjno-komunikacyjnych w celu przetwarzania informacji), nauczyciel - inni nauczyciele (starsi- np. opiekun stażu, młodsi- np. nauczyciel stażysta, z większym, z mniejszym stażem pracy i doświadczeniem, nauczyciele innych przedmiotów, psycholog, pedagog), nauczyciel - zwierchnicy (np.

dyrektor placówki, współpraca, współdecydowanie, inicjatywa, produktywność), nauczyciel - personel administracyjny szkoły (pracownicy administracyjni, personel pomocniczy), nauczyciel - rodzice (wszystkie sytuacje współpracy, współdziałania, spotkań, wspólnego rozwiązywania problemów uczniów, itp.).

Kompetencje postulacyjne (normatywne) wiążą się z ustalaniem celów własnych i innych. Umiejętność wyznaczania celów działań, definiowania zadań i potrzeb przez nauczyciela, z nauczycielem i samodzielnie, praca dla osiągnięcia wspólnego celu, przyjęcie części odpowiedzialności za efekt wspólnej pracy i proces uczenia się, elastyczność i umiejętność adaptacji celów do nowych warunków, wyznaczanie sobie ambitnych celów i wywiązywanie się z nich w wyznaczonym terminie, czyli odpowiedzialność, także zdolność do samooceny skuteczności działań, skuteczna realizacja zadań w dążeniu do celów, korzystanie z umiejętności innych osób, aby osiągnąć cel, umiejętność planowania działań prowadzących do realizacji celu.

Kompetencje metodyczne dotyczą reguł według których należy postępować. Są to konkretne przepisy mówiące o kolejności postępowania, by osiągnąć zamierzony cel. Taki ściśle określony porządek czynności określany jest mianem metod działania gwarantujących powtarzalną skuteczność działań. W odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczyciela kompetencje tego typu mogą być efektem naśladownictwa, rezultatem przestrzegania wyuczonych reguł lub w stadium postkonwencjonalnym rozwoju zawodowego nauczyciela przemyślanym, oryginalnym, autorskim pomysłem. W praktyce implikują one umiejętność świadomego wyboru metody nauczania-uczenia się przez nauczyciela w zależności od założonego celu, treści kształcenia i grupy/jednostek, z którą/yami pracuje nauczyciel, wiedzą na temat metod i strategii dyscypliny i zarządzania klasą szkolną, metod komunikacji, wykazywanie się pomysłowością, oryginalnymi pomysłami w pracy, zaangażowanie w innowacyjne działania, rozwijanie i wprowadzanie nowych pomysłów w życie, korzystanie z doświadczeń innych nauczycieli w celu poprawy lub zmiany metod działania, ciągłe doskonalenie poprzez czytanie aktualnej literatury przedmiotu, udział w formach doskonalenia zawodowego, samodzielna organizacja tychże form, rozwój osobisty na różnych polach i w różnych sferach życia, żywa współpraca szkoły z najbliższą uczelnią wyższą itp.

Kompetencje realizacyjne wiążą się z umiejętnością doboru środków i tworzeniem warunków sprzyjających osiągnięciu celu. Na przykład zdolność nauczyciela do refleksyjnego opracowania programu nauczania, zgodnie z założonymi celami kształcenia, zorganizowania przestrzeni edukacyjnej, czasu i pomocy, zaproponowania ról i zadań uczniom, ale również używanie technologii cyfrowych, nowych narzędzi komunikacyjnych oraz zasobów

internetowych, umiejętność wykorzystania mediów w procesie kształcenia takich jak: telefony komórkowe, odtwarzacz mp4, interaktywna telewizja, gry komputerowe, blogi, gazety, czasopisma, książki, mapy, radio etc.

Ograniczanie się nauczyciela klas I-III do kompetencji technicznych, których można się wyuczyć, sprzyja monologowi prowadzonemu przez nauczyciela. Monologowi wyboru treści, celów, metod, środków i form kształcenia. W większości nie są one ustalane z uczniami w procesie dialogu i ta sytuacja pociąga za sobą niebezpieczeństwo bycia „upupionym uczniem” (przepraszam za gombrowiczowskie skojarzenie), a dla nauczyciela bycie w sprzeczności z samym sobą i wewnętrznym zniewoleniem, co w konsekwencji prowadzić może do problemów z dyscypliną w klasie, ponieważ uczniowie bardzo sprawnie wyczuwają tego rodzaju rozdźwięk. Z drugiej strony heterogeniczność otoczenia nauczyciela może stać się źródłem jego wciąż zmieniających się kompetencji i źródłem jego osobistego rozwoju, źródłem rozwoju możliwości nadawania nadrzędnej pozycji kompetencjom praktyczno-moralnym. Niezależność zachowań nauczyciela w wymienionych aspektach, a jednocześnie umiejętność sprawnego i skutecznego (współ)działania implikuje różnorakie niezbędne kompetencje, których moim zdaniem nie da się zamknąć w określonej liście. Można je mnożyć, można tworzyć ich grupy, ale te listy nigdy nie będą zamknięte i skończone.

Literatura

- Arends, R. 1994. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP, 1994. ISBN 8302055328.
- Brzezińska, A. I. 1997. Refleksja w działalności nauczyciela. *Studia Edukacyjne*. 1997, 3, s.113-131. ISSN 1233-6688.
- Brzezińska, A. I. 2008. Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się. W: E. Filipiak. (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. (s.35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2008. ISBN 978-83-7096-671-3.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. 1999. *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Zysk i S-ka, 1999. ISBN 8371505043.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wyd. Edytor, 1997. ISBN 8387284025.
- Czerepaniak-Walczak, M. 1999. *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?* Neodidagmata nr XXIV, 1999. ISSN 0077-653X.
- Day, Ch. 2004. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: GWP, 2004. ISBN 838912095X.
- Dudzikowa, M. 1993. *Kompetencje autokreacyjne-możliwości ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*. Edukacja. Studia. Badania. Innowacje, 1993. nr 4.
- Dudzikowa, M. 1996. (red.). *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Impuls, 1996. ISBN 8386994037.
- Dylak, S. 1995. *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wyd. UAM, 1995.
- Fisher, R. 1999. *Uczymy, jak się uczyć*. Warszawa: WSiP, 1999. ISBN 8302073318.
- Gołębniak, B. D., Teusz, G. 1999. *Edukacja poprzez język*. Warszawa: Wydawnictwa CODN, 1999. ISBN 8385910115.
- Gołębniak, D. 2008. Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu się uczenia”. W: E. Filipiak. (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. (s.50-58). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2008. ISBN 978-83-7096-671-3.
- Hejnicka-Bezwińska, T. 2008. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008. ISBN 88360501191.
- Kalisiewicz, D. et al. 1999. *Encyklopedia PWN w trzech tomach*. (red.) (tom II). Warszawa: PWN, 1999. ISBN 8301128445.
- Kwaśnica, R. 2003. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (tom II, s.291-319). Warszawa: PWN, 2003. ISBN 8301141336.
- Kwaśnica, R., Semkow, J. 1995. *Ku dialogowi w pedagogice: IV Forum Pedagogów. Wrocław, październik 1993*. (red.). Wrocław: Uniw. Wrocławski, 1995. ISBN 8322912676.

Kyriacou, Ch. 1991. *Essential Teaching Skills*. Oxford: Blackwell, 1991. ISBN 9780748735143.

Mietzel, G. 2003. *Psychologia kształcenia*. Gdańsk: GWP, 2003. ISBN 8389120186.

Průcha, J. 2006. *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych* (tom II, rozdz.11, s.292-316). Gdańsk: GWP, 2006. ISBN 8374890223.

Sobol, E. 1995. *Mały Słownik Języka Polskiego*. (red.). Warszawa: PWN, 1995. ISBN 8301117370.

Strykowski, W. 2007. Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej* (s.9-84). Poznań: Wydawnictwo EMPIZ s.c. Oficyna Ekonomiczna, 2007. ISBN 9788389654953.

Taraszkiewicz-Kotońska, M. 2001. *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Wydawnictwo ARKA, 2001. ISBN 8388860127.

W. Furmanek 2007. Kompetencje kluczowe. Przegląd problematyki. W: W. Furmanek, M. Āuris. (red.). *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*. (s.11-20). Rzeszów: Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. ISBN 9788373383265.

Żytko, M. 2006. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli. W: T., Szlendak (red.) *Małe dziecko w Polsce – raport o sytuacji edukacji elementarnej*. (s.88-103). Warszawa: Fundacja Rozwoju Dzieci im. J. Komeńskiego, 2006. ISBN 83-920643-8-0

Adres autora:

Ewa LEMAŃSKA-LEWANDOWSKA, mgr

Zakład Dydaktyki

Wydział Pedagogiki i Psychologii, Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

Ul. Chodkiewicza 30

Bydgoszcz, POLSKA

elew@ukw.edu.pl