

Anna Szkolak

Kompendium kandydata na nauczyciela wczesnej edukacji



© Copyright by Wydawnictwo Attyka
© Text Copyright by Anna Szkolak
Kraków 2014

Recenzenci

ks. prof. dr hab. Adam Maj
prof. dr hab. Henryk Budzeń

Projekt okładki

Wydawnictwo Attyka

Wydawnictwo Attyka
ul. Władysława Żeleńskiego 29
31-353 Kraków
tel. 12 623 10 18
e-mail: biuro@attyka.net.pl
www.attyka.net.pl

ISBN 978-83-62139-73-6

Anna Szkolak

**KOMPENDIUM KANDYDATA
NA NAUCZYCIELA
WCZESNEJ EDUKACJI**

Kraków 2014

Spis treści

Wstęp.....	3
1. Rys historyczny zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.....	7
2. Współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.....	16
3. Znaczenie praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji.....	42
4. Rola nauczyciela akademickiego w nauczaniu studentów pedagogiki wczesnoszkolnej.....	57
5. Kompetencje profesjonalne nauczyciela wczesnej edukacji.....	76
6. Status prawny nauczyciela wczesnej edukacji.....	91
6.1. Podstawowe wymagania kwalifikacyjne.....	92
6.2. Stosunek pracy nauczyciela.....	94
6.3. System wynagradzania nauczycieli.....	103
6.4. Przebieg pracy i odpowiedzialność zawodowa nauczyciela.....	109
6.5. Uprawnienia socjalne, emerytalne i urlopy.....	129
Zakończenie.....	135
Bibliografia.....	136
Aneks.....	148

WSTĘP

Celem niniejszego kompendium jest pomoc kandydatom na nauczycieli wczesnej edukacji w dokonaniu świadomego wyboru przyszłego zawodu.

Zamysł, aby podjąć się takiego zadania zrodził się z kilkuletniego doświadczenia związanego z pracą w komisjach rekrutacyjnych prowadzących postępowanie kwalifikacyjne na studia pedagogiczne. Analiza różnorodnych problemów, pytań osób ubiegających się o przyjęcie na specjalności nauczycielskie stała się inspiracją do stworzenia publikacji, której zadaniem będzie przybliżenie czytelnikowi zagadnień związanych z przygotowaniem do wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.

Zakładając, że odbiorcą publikacji będzie przyszły nauczyciel *małego dziecka*, za pewnik przyjęto, iż osoba ta ma pełne przekonanie, że wybrała zawód wyjątkowy – że od jego umiejętności, talentu pedagogicznego, mądrości, będzie zależała przyszłość ucznia, jego rozwój psychofizyczny, charakter, indywidualność, a nawet szczęście w życiu osobistym. Jednak, żeby osiągnąć sukces w tej profesji należy, m.in. zdobyć rzetelną, interdyscyplinarną wiedzę teoretyczną z zakresu nauk humanistycznych, umieć wykorzystać ją w praktyce, uzyskać pożądane kompetencje pedagogiczne czy też doskonale orientować się w regulacjach prawnych związanych z zawodem.

Praca składa się z sześciu rozdziałów.

Rozdział pierwszy wprowadza czytelnika w dzieje zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Zawód nauczyciela należy bowiem do tych profesji, które w historii ludzkości wyodrębniły się bardzo wcześnie. Pierwszych jego przedstawicieli znamy już z czasów starożytnych. Nauczyciele, jako grupa zawodowa, pielęgnowali obraz uniwersalnych wartości, obywatelskich cnót, ludzkich powinności. Pielęgnowali i przekazywali kolejnym pokoleniom wzory etyczne. Wśród nauczycieli widziano też wybitne indywidualności, kanony

osobowe godne naśladowania, ludzi znaczących w społecznościach lokalnych i całym społeczeństwie. Nauczyciele nie tyle chcieli, co powinni byli być ludźmi bardzo świątymi, dającymi przykład innym. Byli nie tylko wzorem do naśladowania, ale też kimś, kogo wszyscy powinni szanować.

W ciągu stuleci zadania i rola nauczyciela ulegały zmianom. Podobnie dzieje się i dziś. Zmiany w warunkach życia i rozwój cywilizacyjny sprawiają, że kolejne pokolenia nauczycieli stają przed coraz to nowymi wyzwaniami. Współczesny dydaktyk staje się dziś częściej dyskutantem i przewodnikiem, niż wykładowcą przekazującym wiedzę. Jest nie tylko kimś, kto zasługuje na szacunek przez fakt zawodu, lecz kimś, kto musi sobie na ten szacunek zasłużyć. Jednym z jego najistotniejszych zadań jest uczenie tego, jak pozyskiwać informacje, weryfikować je i w jaki sposób na ich podstawie formułować wnioski. W czasach szybko zmieniającej się rzeczywistości trudno więc określić, jaki model kształcenia nauczycieli jest najlepszy, bądź najbardziej wartościowy. Wiele z nich, zanim jeszcze ulegnie popularyzacji, przestaje pasować do sytuacji społecznej, politycznej, ekonomicznej. Także modele kształcenia nauczycieli sprawdzające się w jednym kraju, nie przystają do rzeczywistości innego. Szczególnie istotne jest określenie sposobów kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji (**rozdział drugi**), gdyż to jak zostaną oni wykształceni decyduje o tym, jak będą kształcić dzieci, które w przyszłości będą budować społeczeństwo i państwo – to od ich wiedzy, umiejętności i postaw zależy ich kształt. W konstruowaniu współczesnych koncepcji kształcenia nauczycieli należy brać pod uwagę historię i to jak kształcono w dawnych czasach (sukcesy i niepowodzenia), warunki ekonomiczne w danym państwie, ale także społeczne i prawne, międzypaństwowe wytyczne, w których określone są sylwetki absolwentów kierunku pedagogicznego oraz problemy, jakie będzie musiał rozwiązywać nauczyciel w społeczeństwie informacyjnym.

We współczesnym świecie, kluczem do sukcesu jest efektywne połączenie zdobytej wiedzy i doświadczenia z wykształceniem. „Przed uczelniami wyższymi stoi wyzwanie związane z koniecznością łączenia misji kształtowania elit intelektualnych z praktycznym przygotowaniem do pełnienia przyszłych ról zawodowych, związanych ze studiowaną specjalnością”¹. Zasadnym stało się więc ukazanie w **rozdziale trzecim** znaczenia praktyk studenckich w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji.

Rola uczelni pedagogicznych, a szczególnie nauczyciela akademickiego, zajmuje centralne miejsce we współcześnie uprawianej krytycznej refleksji pedagogicznej. Temat jest ważny gdyż, jak pisze T. Lewowicki „edukacja w znacznym stopniu wyznacza losy życiowe ludzi, szanse rozwojowe społeczeństw, przemiany cywilizacyjne. Jakość edukacji zależy od wielu czynników, a wśród nich szczególną rolę odgrywa przygotowanie nauczycieli, ich osobowości i stosowane metody pracy”². Pytanie, jakie należy więc zadać to, w jaki sposób dzisiejszy świat kształci nauczycieli? Kim powinni być ludzie, których *należy słuchać*, by otrzymać dyplom ukończenia studiów wyższych? Co sprawia, że są oni wzorem dla studentów, drogowskazem, który pokazuje dobre i złe strony życia? Poszukiwanie odpowiedzi na w/w pytania było celem **rozdziału czwartego**.

*„Lata szkolne są górami, z których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek. Któż śmie je lekceważyć”*³. Te słowa wielkiego przyjaciela dzieci Janusza Korczaka, trafiają w samo sedno istoty zawodu nauczyciela wczesnej edukacji. Zawodu, którego nie można porównać z żadnym innym. Co wpływa na to, że praca nauczyciela na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest tak

¹A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 5.

² T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji-PIB, Warszawa-Radom 2007, s. 2.

³ J. Korczak, *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1957, s.119.

wyjątkowa? Właśnie to, że od kompetencji profesjonalnych nauczyciela wczesnej edukacji zależy przyszłość ucznia. W **rozdziale piątym** zostały opisane typologie kompetencji pedagogicznych nauczycieli, w tym specyficzne - dla nauczycieli wczesnej edukacji.

Szkoła, jako instytucja w pewnym stopniu sformalizowana (by nie stwierdzić, że zbiurokratyzowana) wymaga od nauczyciela wykonywania różnych czynności formalno – prawnych, prowadzenia określonej prawem dokumentacji szkolnej i pedagogicznej. W **rozdziale szóstym**, ostatnim zaprezentowano istotne z punktu widzenia kariery zawodowej nauczyciela zagadnienia, m.in. podstawowe wymagania kwalifikacyjne, stosunek pracy nauczyciela, system wynagradzania, przebieg i odpowiedzialność zawodowa oraz uprawnienia socjalne, emerytalne i urlopy.

W tym miejscu chciałabym podziękować Osobom, które miały swój udział w powstaniu tej pracy. W sposób szczególny chciałabym wyrazić wdzięczność moim recenzentom-ks. prof. dr. hab. Adamowi Majowi i prof. dr. hab. Henrykowi Budzeniowi za konstruktywne uwagi, które przyczyniły się do znacznego ulepszenia monografii oraz Pani mgr Ewie Ir, nauczycielce wczesnej edukacji, ekspertowi ministerialnemu ds. awansu zawodowemu nauczycieli za nadanie właściwego kształtu rozdziałowi poświęconemu stronie prawnej zawodu nauczyciela. Słowa podziękowania za współpracę kieruję także pod adresem moich Studentów za pomoc i wskazówki do napisania kompendium. Chciałabym w tym miejscu wspomnieć i wyrazić szczególną wdzięczność mojej śp. Kochanej Mamie - Pierwszej Czytelniczce, której wieloletnie i krytyczne doświadczenie w zawodzie nauczyciela pozwoliły na podjęcie trudu dokonania korekty językowej i merytorycznej monografii. Mama nie doczekała ukończenia prac nad książką.

1. RYS HISTORYCZNY ZAWODU NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI

Zawód nauczyciela jest jednym z najstarszych zawodów świata. Jednak początkowo osoby, które go wykonywały, nie były kształcone w tym kierunku. Najpierw nauczyciel był jedynie opiekunem, wychowawcą, u którego pożądane były określone cechy osobowościowe – a przede wszystkim moralność. Dopiero w późniejszych czasach zaczęto zwracać uwagę na aspekt kształcenia wychowanków, na to, iż nauczyciel powinien poza pożądanymi cechami charakteru, posiadać także rozległą wiedzę z danej dziedziny. W czasach starożytnych nie istniały instytucje kształcące nauczycieli. Zaczęły się one rozwijać dopiero w średniowieczu. Jednak już wtedy Kwintyliusz zwracał uwagę na to, że uczniowie chętnie będą przychodzić do nauczyciela, który jest mistrzem w swej dziedzinie. Nauczycielami zazwyczaj stawali się uczniowie, przejmujący wiedzę od swoich nauczycieli. Byli to filozofowie czy politycy, ale także niewolnicy. W przypadku wybierania na nauczyciela niewolnika, zwracano uwagę na jego inteligencję oraz wiek – zazwyczaj był to człowiek starszy, niezdolny do pracy fizycznej. Aby przygotować niewolników do funkcji pedagoga otwierano w Rzymie *pedagogia*, w których uczono ich czytania, pisania, manier oraz literatury.

Duże znaczenie w podjęciu refleksji nad kształceniem nauczycieli miały wieki średnie. To wówczas zaczęły powstawać uniwersytety, natomiast nauczycieli duchownych kształcono także w klasztorach⁴. T. Lewowicki zauważa, że „księża zajmowali się zazwyczaj oświatą ludu, zaś na uniwersytetach kształcono elity i choć kształcenie nauczycieli nie było celowe, to powstanie

⁴ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1., Wydawnictwo Żak, Warszawa 2010.

uniwersytetów przyczyniło się do wyodrębnienia grupy zawodowej, zwanej nauczycielami”⁵.

Wiek XVII jest to okres działalności wybitnego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, który to uważał, iż najważniejsze jest znalezienie odpowiednich metod nauczania. W „Wielkiej dydaktyce” wyodrębnił on zasady nauczania, na podstawie których powinien działać nauczyciel, a które opierały się na zasadach naukowych. Twierdził on, że aby nauczyciel był skuteczny powinien poznać możliwości poznawcze wychowanków. Takie nowe ujęcie procesu kształcenia spowodowało konieczność powstania specjalnych zakładów, w których zaczęto kształcić nauczycieli⁶.

Poglądy myślicieli tego okresu silnie oddziaływały na wydarzenia wieku XVIII, w którym swoje koncepcje rozwijał Stanisław Konarski oraz pręźnie działała Komisja Edukacji Narodowej powołana 14.10.1773 roku. Konarski uważał, że nauczyciele powinni być nie tylko dobrze wykształceni, ale także mieć odpowiednie warunki pracy. Studia pedagogiczne w jego założeniu powinny trwać osiem lat, w trakcie których nauczyciele zgłębialiby przedmioty nauczane w szkole, poszerzali swoją wiedzę odpowiednimi lekturami, zapoznawali się z dziełami myślicieli pedagogicznych. Poprzez gruntowną reformę szkolnictwa zmierzał do odbudowy Polski⁷. K. Poznańska podkreśla, że Komisja Edukacji Narodowej była pierwszą w Europie, państwową, świecką władzą szkolną, odpowiedzialną przed parlamentem i opartą o zasadę kolegialności. Posiadała ona niezależność prawno-administracyjną oraz materialną (od 1776 roku). Podstawę do przeprowadzenia reform stanowiły: filozofia Oświecenia oraz doktryna fizjokratyczna. Zgodnie z filozofią Oświecenia, oświata jest warunkiem lepszego

⁵ T. Lewowicki, *Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*. [w:] E. Żmijewska (red.) *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012, s. 16.

⁶ S. Kot, *op. cit.*

⁷ *Ibidem*.

jutra, gdyż to od wychowania młodzieży zależy przyszłość kraju. Poniatowski w myśl tej zasady pragnął stworzenia organizacji, która kształciłaby kandydatów na nauczycieli. Jednym z głównych osiągnięć Komisji jest powołanie szkół wileńskiej i krakowskiej, w których zaczęto kształcić kandydatów na nauczycieli – w tym celu, na uniwersytetach powołano zajmujący się tym Wydział Filozoficzny. Czas działalności Komisji Edukacji Narodowej to także okres powstawania seminariów nauczycielskich, które niestety z przyczyn materialnych często podupadały. Podobny los spotkał seminarium nauczycielskie w Wilnie założone przez Massalskiego, w którym kandydaci mieli pełne utrzymanie, uczyli się głównie: katechizmu, nauki czytania, pisania, rachunków, nauki moralnej, ogrodnictwa. Jednakże dobór kandydatów nie był zbyt trafny, gdyż dzieliła ich zbyt duża różnica wieku, a każdy po ukończeniu seminarium szukał bardziej intratnej pracy niż w zawodzie nauczyciela. Podsumowując działalność KEN należy stwierdzić, iż rozpoczęła ona pierwsze, planowe kształcenie nauczycieli oraz wypracowała poszanowanie dla tego zawodu w społeczeństwie poprzez prawne i materialne uregulowania⁸.

Na przełomie XVIII i XIX wieku wagę kształcenia nauczycieli dostrzegł także Jan Henryk Pestalozzi, który stworzył seminaria nauczycielskie zwane *szkołami ćwiczeń*. Kandydaci uczyli się tam nie tylko teorii, ale także praktyki. Uważał on, że przyszłych nauczycieli należy uczyć pogładowo przy użyciu pomocy naukowych. Seminaria dostosowywały zakres kształcenia do poszczególnych okresów rozwoju dziecka. Najważniejszymi przedmiotami była metodyka nauczania oraz psychologia. Nauczyciel zdobywał zatem wiedzę psychologiczno - pedagogiczną, a także szereg umiejętności, na przykład kierowania klasą czy organizowania nauczania⁹.

⁸ K. Poznański, *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, t. 2., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

⁹ S. Kot, *op. cit.*

Wiek XIX to kolejne lata upowszechniania oświaty elementarnej, do której skłaniały władze państwowe konkretne powody. Po pierwsze duże masy społeczeństwa domagały się dostępu do oświaty, po to aby poprawić swój los, warunki życia, zdobyć pracę. Po drugie w tym okresie zaczęły pojawiać się dążenia ludności do demokratyzacji życia społecznego (ruchy wyzwolenicze, Wiosna Ludów). Monarchowie zrozumieli wówczas, iż powszechna oświata może ułatwić im komunikowanie się z ludnością, a tym samym kształtowanie postaw propaństwowych, co w konsekwencji pozwoli zachować im *status quo*. Także połączenie powszechnej oświaty z oddziaływaniami Kościołów umożliwiło adaptację kolejnych pokoleń do panującego porządku społecznego. Innym powodem do upowszechnienia oświaty był początkowo na zachodzie, rozwój przemysłu, gdyż do pracy potrzeba było ludzi posiadających elementarne umiejętności. Na ziemiach polskich zaś, masowa oświata ludności była sposobem rusyfikacji lub germanizacji, a tym samym osłabiania poczucia tożsamości narodowej Polaków¹⁰.

T. Lewowicki podaje, że upowszechnienie się oświaty zwiększyło zapotrzebowanie na ludzi wykonujących zawód nauczyciela. Zmieniły się także oczekiwania względem nich. Władze państwowe żywiły nadzieję, że grupa ta będzie pełnić określone funkcje propaństwowe, takie jak utrwalanie ładu społecznego czy zachowanie władzy państwowej. Społeczeństwo oczekiwało od nich pełnienia funkcji oświatowych, przy czym w zróżnicowanym społeczeństwie, ludność domagała się zróżnicowania dostępu do ponadelementarnych szczebli edukacji. Bogaci chcieli edukacji elitarnej, co przyczyniło się do powstania obok edukacji elementarnej, także wyższych szczebli nauczania oraz różnych form edukacji indywidualnej. Do każdego stopnia edukacji potrzebni byli nauczyciele, co spowodowało umasowienie tego zawodu, ale także zwiększyło potrzebę odpowiedniego wykształcenia

¹⁰ T. Lewowicki, *op. cit.*

kandydatów na nauczycieli. Kształcono ich na uniwersytetach, ale także w otwieranych seminariach nauczycielskich (szczególnie nauczycieli do szkół elementarnych), wielu było absolwentami prywatnych pensji, instytucji kościelnych czy prywatnych szkół. Niestety, często także do nauczania elementarnego przyjmowano ludzi bez wykształcenia pedagogicznego. Sprawowanie przez państwo nadzoru nad edukacją przyniosło starania o ujednoczenie metod pracy nauczycielskiej, programów nauczania oraz respektowanie przez nauczycieli założonych celów i zadań edukacji¹¹.

Początek XX wieku to nowe spojrzenie na edukację i na dziecko. Pojawienie się koncepcji nurtu Nowego Wychowania zburzyło dotychczasowe metody nauczania i kształcenia uczniów, a tym samym nauczycieli. Dwudziesty wiek to także okres przemian w Polsce, dokonujących się na gruncie polityczno-ekonomicznym oraz społecznym. Czas, który zaowocował nowym spojrzeniem na znaczenie nauczyciela i nauczania, nowymi pomysłami jak kształcić nauczycieli. To szczególny okres rozwoju refleksji nad profesją nauczyciela.

M. R. Radwiłowiczowie piszą, że okres międzywojenny w Polsce to czas, w którym możliwości uzyskania wyższego wykształcenia przez nauczycieli szkoły powszechnej, zwłaszcza jej pierwszego szczebla, były niewielkie. Mimo to, istniejące wówczas seminaria pedagogiczne oraz licea pedagogiczne, przy których funkcjonował internat, stanowiły przedmiot aspiracji wielu ludzi, wywodzących się zwłaszcza ze środowisk chłopskich. Dla nich kształcenie się w zawodzie nauczyciela było jedną z możliwych dróg zdobycia awansu społeczno-kulturowego. Staranna selekcja kandydatów oraz stosunkowo długi pobyt w seminariach pozwalała na podniesienie kompetencji przyszłych nauczycieli. Do połowy lat siedemdziesiątych XX wieku nastąpił rozwój różnorodnych form kształcenia nauczycieli. Pojawiły się krótkie, doraźne kursy, Wyższe Kursy

¹¹ Ibidem.

Nauczycielskie, zreformowane licea pedagogiczne, studia nauczycielskie oraz Wyższe Szkoły Nauczycielskie¹².

Liceum pedagogiczne był to jeden z pierwszych stabilnie działających zakładów kształcenia nauczycieli. Początkowo nauka w nich trwała dwa lata, którą w 1957 roku przedłużono do lat pięciu – wówczas zadaniem liceów stało się wykształcenie nauczycieli do nauczania w całej szkole podstawowej, ze szczególnych uwzględnieniem klas początkowych. Głównym celem istnienia liceów pedagogicznych było: wyposażenie uczniów w wiedzę ogólnokształcącą i pedagogiczną oraz podbudowanie wiedzy teoretycznej zajęciami praktycznymi. Kandydaci uczyli się między innymi: pedagogiki, metodyki nauczania początkowego, psychologii, logiki, higieny szkolnej, rysunku z metodyką, języka polskiego z metodyką, wychowania fizycznego z metodyką i wielu innych przedmiotów. Poza liceami pedagogicznymi typu zasadniczego, pojawiały się także licea pedagogiczne ze specjalizacją w różnych zakresach, np. z wychowaniem fizycznym lub opieką nad dzieckiem. W tym typie szkół utrzymywano stały i bezpośredni kontakt ze szkołami ćwiczeń, w których studenci mogli odbywać praktykę, a dzięki stałym obserwacjom i ćwiczeniom u licealistów pojawiał się nowy, emocjonalny stosunek do dzieci i pracy z nimi¹³.

Dwuletnie studium nauczycielskie początkowo powołane było do kształcenia nauczycieli klas V-VII, jednak z uwagi na pojawiające się problemy organizacyjne oraz związane z zatrudnianiem absolwentów różnych ośrodków nauczania w jednym organizmie szkolnym, w 1957 roku zaczęło ono kształcić nauczycieli do całej szkoły podstawowej. Metodykę nauczania początkowego uznano za istotny element kształcenia nauczycieli, w związku z czym tworzono odrębne kierunki, w których nauczanie początkowe było przedmiotem pierwszego kierunku studiów, zaś druga specjalność obejmowała przedmioty dające

¹² M. R. Radwiłowiczowie, *Nauczyciel klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.

¹³ *Ibidem*.

przygotowanie do nauczania w klasach V-VII. Chociaż nauka w studiach nauczycielskich trwała tylko dwa lata, to była ona nakierowana głównie na przygotowanie pedagogiczne i oddziaływanie wychowawcze. Studia pedagogiczne uważa się za etap przygotowujący do powstania Wyższych Szkół Nauczycielskich¹⁴.

Wyższe Szkoły Nauczycielskie powstały w 1968 roku i zakładały one wielokierunkowość kształcenia kandydatów na nauczycieli. I właśnie tą wielokierunkowość uznawano za jedną ze słabości zakładu kształcenia – była ona podyktowana większymi możliwościami znalezienia pracy przez absolwentów, jednak w praktyce, drugi lub trzeci kierunek zabierał zbyt wiele czasu, którego uczniowie nie poświęcali na samo nauczanie początkowe. Ponadto między kierunkami pojawiało się zbyt duże rozproszenie przedmiotowe oraz niska korelacja interdyscyplinarna. Poświęcenie zbyt dużej liczby godzin na nauczanie przedmiotów kierunku pobocznego ograniczało możliwości kształcenia z zakresu edukacji początkowej. Ponadto zdarzało się też, że treści z przedmiotów na danych kierunkach powtarzały się, a praktyka ich nie integrowała. W Wyższych Szkołach Nauczycielskich nie utrzymywano także tak ścisłych relacji ze szkołami ćwiczeń, których nauczyciele nie byli włączani w proces dydaktyczno-wychowawczy na uczelni. W związku z powyższym, Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego, Nauki i Techniki wstrzymało rekrutację na studia z zakresu nauczania początkowego, co motywowano tym, iż studia dwukierunkowe w niewielkim stopniu dostarczały nauczycieli nauczania początkowego oraz tym, że w najbliższym czasie nie powinno zabraknąć nauczycieli tego szczebla edukacyjnego. Uznano także, że być może nie ma potrzeby kształcenia nauczycieli nauczania początkowego, gdyż równie dobrze, a może nawet lepiej będą na tym etapie uczyć nauczyciele przedmiotowi¹⁵.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Ibidem.

W. Firlej podaje, że w latach 70tych, powołano zespół ekspertów, pod kierownictwem Jana Szczepańskiego, który miał zmodernizować oświatę polską. Uważali oni, że kluczowym jest w tym zadaniu, wyedukowanie wyspecjalizowanej kadry nauczycielskiej. W związku z tym, należało nauczycielom wszystkich szczebli umożliwić edukację na uniwersytetach, w celu zdobycia wyższego wykształcenia oraz dać im możliwość zdobywania tytułów i stopni naukowych. W okresie studiów nauczyciele powinni odbyć dwunastotygodniową praktykę pedagogiczną w szkole ćwiczeń, które to szkoły powinny stać się integralną częścią każdej uczelni pedagogicznej. Planowano także utworzenie osobnego instytutu, który realizowałby program łączenia teorii pedagogicznej z praktyką. Zakładano zatem przekształcenie Wyższych Szkół Nauczycielskich w Wyższe Szkoły Pedagogiczne, które następnie miały stać się podstawą do tworzenia nowych uniwersytetów. W ustawie z 1972 roku „Karta Praw i Obowiązków Nauczyciela”, która objęła wszystkich nauczycieli, wprowadzono obowiązek ukończenia przez nauczycieli wyższych studiów, a wyjątek stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego i zajęć praktycznych w szkołach zawodowych. Ustanowiono także obowiązek stałego dokształcania i doskonalenia się nauczycieli, co zrównało ich status zawodowy z grupami zawodowymi takimi, jak lekarze czy prawnicy. Od tej pory nauczyciele kształceni byli w systemie 4-letnich, jednolitych studiów magisterskich, zaś ci, którzy nie posiadali wykształcenia wyższego, zostali zobowiązani do jego uzupełnienia w okresie 10 lat. W latach późniejszych obowiązek 10-latki został cofnięty, powołano także nowy Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. W latach 80tych i 90tych edukację nauczycieli realizowano głównie w systemie pięcioletnich studiów magisterskich lub 2 i 3-letnich studiów zaocznych (dla absolwentów studium nauczycielskiego lub studiów licencjackich). W tym czasie pojawiły się także kolegia nauczycielskie, zapewniające wykształcenie właśnie na

poziomie licencjatu i dające możliwość podjęcia dalszych studiów magisterskich na wyższych szkołach bądź uniwersytetach¹⁶.

Taki system edukacji obowiązywał w Polsce do końca XX wieku. Później w wyniku przemian ustrojowych, społecznych, ekonomicznych został on zastąpiony innymi rozwiązaniami. Także po wejściu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, w systemie szkolnictwa nauczycieli pojawiły się kolejne zmiany, odpowiadające przyjętym przez Unię normom prawnym w tym zakresie.

¹⁶ W. Firlej, *Idea kształcenia wyższego w Polsce w XX wieku i jej realizacja* [w:] E. Żmijewska (red.) *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

2. WSPÓLCZESNE KONCEPCJE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Współcześnie większość nauczycieli w Polsce kształci się na uniwersytetach oraz w szkołach wyższych. W związku z czym ich edukacja przebiega zgodnie z międzynarodowymi wytycznymi, które zostały opracowane między innymi w trakcie trwania procesu Bolońskiego. Proces Boloński miał miejsce 19 czerwca 1999 roku, a jego wynikiem było podpisanie przez ministrów 29 krajów Deklaracji Bolońskiej. Głównym celem procesu było utworzenie do 2010 roku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego oraz realizacja następujących zamierzeń:

- prowadzenie przejrzystości i porównywalności stopni, uzyskanych przez absolwentów uczelni, poprzez wdrożenie Suplementu dla dyplomu;
- przyjęcie systemu kształcenia opartego na dwustopniowej organizacji – oznacza to wdrożenie trzyletnich studiów licencjackich, a następnie dwuletnich studiów magisterskich; przejście do kolejnego etapu studiów jest uwarunkowane ukończeniem poprzedniego etapu;
- wprowadzenie i stosowanie systemu punktów kredytowych ECTS;
- zwiększenie mobilności studentów i nauczycieli akademickich pomiędzy różnymi ośrodkami naukowymi;
- zwiększenie jakości kształcenia w europejskich ośrodkach naukowych;
- promocja Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego¹⁷.

Stan realizacji twierdzeń zawartych w Deklaracji Bolońskiej jest omawiany na cyklicznych konferencjach ministrów do spraw szkolnictwa wyższego. Na pierwszej konferencji w 2001 roku ustalono, iż jedną z naczelnych

¹⁷ www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski, [dostęp 22.03.2013]

wartości jest proces uczenia się przez całe życie. To zobowiązało państwa członkowskie do wdrażania programów mających na celu umożliwienie podejmowania edukacji po skończeniu studiów. Niezwykle ważną okazała się także konferencja z 2005 roku, kiedy to ministrowie przyjęli następujące dokumenty: „Standardy i wskazówki dotyczące jakości kształcenia” oraz „Ramowa struktura kwalifikacji i umiejętności absolwentów w ramach Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego”¹⁸. Ostatnia konferencja miała miejsce w kwietniu 2012 roku, na której podtrzymano dotychczasowe priorytety i ustalono kolejne, czyli, m.in. zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, zwiększenie zatrudnialności absolwentów, zwiększenie mobilności studentów¹⁹.

Podpisanie Deklaracji Bolońskiej przez Polskę skutkowało potrzebą przeprowadzenia gruntownych reform w systemie kształcenia. Najnowsza reforma została wprowadzona 1 października 2012 roku, co spowodowało wdrożenie nowego modelu kształcenia. Dzięki ustalonym zmianom, zwiększyła się autonomia szkół wyższych. Zlikwidowane zostały centralne standardy kształcenia, a nowe programy studiów zostały wprowadzone na podstawie Ram Kwalifikacji. W związku z reformą pojawiły się także zarządzenia, na mocy których uczelnie powinny prowadzić zajęcia dydaktyczne także z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość²⁰.

E-learning stał się zatem ważną kwestią odnośnie kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w Polsce. Nauczanie to staje się powszechne, choć nie do końca oblegane przez polskich studentów. Taki stan uczestniczenia studentów w edukacji przez Internet może być spowodowany następującymi czynnikami:

¹⁸ E. Kula, M. Pękowska, *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania*, [w:] W. Dróżka, B. Matyjas (red.), *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, t. 19, Wydawnictwo UH-P, Kielce 2010, s. 213-224.

¹⁹ www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski, [dostęp 22.03.2013].

²⁰ www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego, [dostęp 22.03.2013].

- „przekonanie, że pedagogów (nauczycieli) technologia informacyjno-komunikacyjna nie dotyczy;
- stereotypowym postrzeganiem osób pracujących w przedszkolach i szkołach niższego szczebla jako nauczycieli rzeczy najprostszych;
- stereotypem niskich wymagań merytorycznych stawianych nauczycielom, natomiast wysokich wymagań psychospołecznych;
- stereotypem, że dzieci młodsze nie interesują się nowoczesną technologią i nie ma potrzeby ich ku temu zachęcać (obawa przed zagrożeniami);
- na ogół niewielkim zainteresowaniem własnym nauczycieli technologią informacyjną (z wyjątkiem telefonów komórkowych);
- przekonanie o niewystarczających umiejętnościach własnych w zakresie technologii informacyjnych;
- nieznaną internetowej platformy edukacyjnej i niepokojem związanym z jej obsługą”²¹.

Jednak współczesny nauczyciel powinien otworzyć się na nowoczesne technologie informacyjno – komunikacyjne, gdyż „ma przygotować wychowanka do stałego uczenia się, poszerzania zakresu wiedzy i rozumienia szybkich zmian. Tę aktywną postawę dziecka trzeba kształtować od początku, od pierwszego etapu kształcenia. Taką postawę powinien mieć także sam nauczyciel, ponieważ spójność celów pracy z własną postawą jest warunkiem efektywności jego pracy”²².

Należy podkreślić, że Krajowe Ramy Kwalifikacyjne zostały wprowadzone dla każdego kierunku studiów. Obejmują one wiedzę, umiejętności oraz postawy, które student powinien osiągnąć na studiach licencjackich oraz magisterskich. Pedagogika jako kierunek studiów została włączona w obszar nauk

²¹ E. Lubina, *E-learning w kształceniu nauczycieli przedszkoli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 298.

²² Ibidem, s. 296.

humanistycznych i społecznych. Z zakresu wiedzy, przyszły nauczyciel powinien między innymi: znać odpowiednią terminologię, mieć elementarną wiedzę o miejscu pedagogiki w obrębie innych nauk, mieć uporządkowaną wiedzę na temat wychowania i kształcenia oraz pojęć związanych z edukacją, powinien także mieć wiedzę na temat procesów psychicznych, społecznych, kulturowych. Z obszaru umiejętności powinien przede wszystkim potrafić wykorzystać posiadaną wiedzę w praktyce, bardzo dobrze komunikować się z otoczeniem, zarówno w mowie, jak i piśmie, ale też w obszarze pozawerbalnym, a także powinien planować swój własny rozwój. W zakresie kompetencji społecznych powinien natomiast być przede wszystkim odpowiedzialny za własne czyny i doskonalić się przez całe życie oraz postępować zgodnie z normami społecznymi i zasadami etyki zawodowej. Na poziomie studiów magisterskich kandydat na nauczyciela rozwija i pogłębia swoją wiedzę oraz umiejętności, a także kompetencje społeczne²³.

Mimo przyjętych ustaleń i wdrażania reform, kształcenie nauczycieli w Polsce, zgodnie z raportami, jest na stosunkowo niskim poziomie. W *Raporcie o kapitale intelektualnym Polski z 2008 roku*, odnotowano niezadowalający poziom przygotowania nauczycieli wczesniej edukacji. Zaznaczano też, że w programach studiów „brakuje przedmiotów, które przygotowywałyby przyszłych nauczycieli do poradzenia sobie z problemami takimi, jak praca z różnowiekową grupą, dzieckiem trudnym, współpraca z rodzinami, konstruowanie indywidualnych planów nauczania”²⁴. Takie informacje pojawiają się także w raporcie NIK, w którym podkreślone zostało, że na pytanie studentów o to, czy kształcenie psychologiczno-pedagogiczne realizowane w trakcie studiów daje im podstawę do rozwiązywania problemów pojawiających się w szkole, aż 44% studentów

²³ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, (Dz.U. 2011 r., nr 253 poz. 1521). *Efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika*, www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego,akcja,print.html, [dostęp 22.03.2013]; www.isap.sejm.gov.pl

²⁴ E. Kula, M. Pękowska, *op. cit.*, s. 223-224.

(studiów stacjonarnych, niestacjonarnych i podyplomowych) odpowiedziało przecząco. Raport NIK ukazuje także przyczyny, dla których absolwenci studiów nauczycielskich nie podejmują pracy w zawodzie. Najczęściej jest to motywowane niskimi zarobkami w stosunku do wykonywanej pracy, niskim prestiżem społecznym zawodu nauczyciela, brakiem pracy w szkole lub brakiem predyspozycji do takiej pracy²⁵.

Mimo to kierunki pedagogiczne cieszą się ogromnym zainteresowaniem. A. Strzelecka – Ristow uważa, że to decyzja Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie obniżenia wieku obowiązku szkolnego do szóstego roku życia spowodowała tak dużą popularność specjalności nauczycielskiej - pedagogika wczesnoszkolna. Dotyczy to zarówno studiów pierwszego stopnia - licencjackich, jak i studiów drugiego stopnia - uzupełniających magisterskich oraz studiów podyplomowych. Na studiach tych masowo pojawiają się absolwenci różnych specjalności pedagogicznych: specjalnej, opiekuńczej i społecznej oraz innych nie pedagogicznych kierunków²⁶. Wskaźnik ten widoczny jest, np. na jednej z prestiżowych uczelni kształcących nauczycieli wczesnej edukacji - Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie.

W tej sytuacji ogromnego znaczenie nabiera jakość kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Ma to związek z późniejszymi efektami pracy w klasie szkolnej. A to z kolei wiąże się z tym, kto zadania te będzie podejmował oraz jak skutecznie będzie je wykonywał. Jakość ta może być rozpatrywana z różnych perspektyw, ale ważne są te umiejętności, które przyczyniają się do rozwoju moralnego, społecznego i intelektualnego przyszłych nauczycieli. Jest to

²⁵ Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, 14 września 2012 r., www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf, [dostęp 22.03.2013].

²⁶ A. Strzelecka - Ristow, *Zawód nauczyciela w wypowiedziach studiujących specjalność Pedagogika wczesnoszkolna*, [w]: D. Klus- Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademicki, „Żak”, Warszawa 2011.

fundamentem dla kształcenia zawodowego nauczycieli, w trakcie którego dokonuje się rozwój kompetencji niezbędnych w pracy nauczycielskiej (zob. A. Szkolak)²⁷.

Z jakością kształcenia wiąże się już sam problem rekrutacji na studia pedagogiczne. Niestety, na tą chwilę, prowadzona rekrutacja przez szkoły wyższe nie jest poprzedzana żadną formą selekcji wstępnej. Przyczynia się to do tego, że uczelnie nie tylko nie mają możliwości sprawdzenia z jakimi przekonaniem oraz podejściem do edukacji, kandydaci ci podejmują decyzję o studiach pedagogicznych. Również uczelnie nie mają możliwości sprawdzenia czy kandydaci opanowali podstawowe zasady ortografii i interpunkcji oraz czy język mówiony mieści się w normie poprawności artykulacyjnej.

Zdaniem K. Żegnałka problem negatywnej selekcji do wykonywania zawodu nauczycielskiego w ostatnich latach coraz bardziej pogłębia się. Bardzo często w procesie rekrutowania odchodzi się od egzaminów, a zastępuje się je rozmową kwalifikacyjną lub tylko konkursem świadectw maturalnych, czy też punktów uzyskanych z egzaminów maturalnych. Jest to wynik selekcji negatywnej, która prowadzi do tego, że studia nauczycielskie rozpoczynają średni uczniowie. Negatywna selekcja wynika z jednej strony z niżu demograficznego, a z drugiej strony z powstającej w ostatnim czasie dużej liczby uczelni, w tym zwłaszcza uczelni niepaństwowych, które realizują studia pedagogiczne. Aby zadbać o utrzymanie specjalności, czy też kierunków studiów przyjmowani są wszyscy kandydaci²⁸.

Wykształcić dobrego nauczyciela wczesnej edukacji w dzisiejszych czasach jest rzeczą szalenie trudną. Jest tak między innymi ze względu na częste reformy systemu edukacji. Edukacja nauczycielska stanowi integralną i strategiczną część każdej reformy tegoż systemu. Zmieniająca się rola

²⁷ A. Szkolak, *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013.

²⁸ K. Żegnałek, *Nauczyciel z powołania...i dobrze wykształcony*, „Życie Szkoły”, 2008, nr 8.

nauczyciela wskazuje na zasadnicze tendencje i oczekiwania wobec niego i jego pracy, tzn. indywidualizacji i personalizacji, przechodzenia od postawy pewności naukowej do poszukiwania oraz tworzenia wiedzy, zastępowania postaw dominacji postawą empatii, dialogu, otwierania się na ludzi i zmiany społeczne oraz edukacyjne. Dlatego też „dobry nauczyciel to człowiek szerokich horyzontów, a nie wąski specjalista”²⁹. Takiego nauczyciela potrzeba przede wszystkim na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

Chociaż od reformy edukacji, wprowadzającej integrację przedmiotów kształcenia, minęło już 15 lat, jednak nadal istnieje potrzeba poszukiwania właściwego sposobu organizowania przestrzeni edukacyjnej dzieciom, tak, aby integracja treści przebiegała na głębokim poziomie, a nie tylko powierzchownie. Idea integracji w praktyce postrzegana jest za cechę pożądaną. Scalanie treści kształcenia dla rozwiązywania problemów przez uczniów, zwiększania operatywności ich wiedzy, aktywności twórczej i samodzielności poznawczej oraz zrozumienia poznawanej rzeczywistości ma ogromne znaczenie. Według B. Muchackiej w związku ze zmianami, związanymi z wprowadzeniem reform edukacyjnych, kształcenie zmierzać powinno w kierunku wyposażenia przyszłych nauczycieli klas I-III w umiejętności rozbudzania myślenia uczniów oraz uczenia ich, jak się uczyć i jak żyć. Postawienie większego nacisku na zajęcia praktyczne, twórcze może przynieść spore efekty, przygotować przyszłych nauczycieli do pracy w kształceniu zintegrowanym. Ćwiczenia warsztatowe, takie jak: trening interpersonalny, techniki relaksacyjne, pedagogika zabawy, drama prowadzone na uczelniach sprzyjają realizacji zadania kształcenia pedagogicznego. Powinny one jednak stanowić znaczny procent zajęć uczelnianych, a nie być tylko dodatkiem do *suchej* teorii. Przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji powinno obejmować oddziaływanie na ich osobowość, uruchomienie procesu twórczego. Nowoczesne kształcenie przyszłych nauczycieli kierunku pedagogika

²⁹ Cz. Banach, *Wykształcić nauczyciela*, „Głos nauczyciela” 2005, nr 21, s.10.

przedszkolna i wczesnoszkolna powinno uwzględniać wiedzę z różnych obszarów poznania, a więc wiedzę ogólną, przedmiotową (merytoryczną), metodyczną, metodologiczną. Należy pamiętać o zachowaniu odpowiedniego balansu między poszczególnymi zakresami kształcenia przyszłych nauczycieli. Przystwojenie wiedzy ogólnej wzbogaca o umiejętność docierania do źródeł informacji, krytycznej analizy informacji oraz umiejętności przechodzenia z poziomu teoretycznego na poziom praktyczny, z przetwarzania teoretycznej wiedzy na konstrukty użyteczne w praktyce dydaktyczno-wychowawczej³⁰.

Na ile jednak ta idealistyczna wizja ma się do rzeczywistości?

Współczesne modele kształcenia przyszłych nauczycieli powinny brać pod uwagę sukcesy i porażki z lat ubiegłych, odwoływać się do tego co dobre, ale także poszukiwać nowych, innowacyjnych rozwiązań. Powinny być tworzone na podstawie umów międzynarodowych i państwowych i uwzględniać kompetencje pożądane u nauczyciela. I jak pisał W. Okoń, choć rzeczywistość polityczna i społeczna uległy zmianie, warto pamiętać, że tworzeniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli „musi towarzyszyć przekonanie o podstawowej zależności jaka istnieje między poziomem przygotowania przez szkolnictwo kadr dla gospodarki i kultury narodowej, a poziomem przygotowania i wysiłkiem mas nauczycielskich. Zawód nauczycielski należy do zawodów produkcyjnych, służy bowiem wytwarzaniu kwalifikacji pracowników, którzy ową produkcję realizują”³¹.

Model kształcenia nauczycieli to pewien idealny wzór, według którego powinien być kształcony nauczyciel. To odpowiedź nie na pytanie, jak nauczyciel kształcony był dotąd, ale poszukiwanie wzoru, według którego nauczyciel

³⁰ B. Muchacka, *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo AP, Kraków 2004.

³¹ W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Biblioteka Samokształcenia, Warszawa 1970, s. 63-64.

powinien być nauczany w przyszłości. W skład modelu wchodzi pewne cechy, które można ujmować tylko w całości, a nie w oderwaniu od siebie.

T. Lewowicki wyróżniając koncepcje kształcenia nauczycieli, za kryterium przyjął cele ważne w procesie kształcenia. W ten sposób wyodrębnił:

- Koncepcję ogólnokształcącą – jest to najdawniejsza koncepcja sięgająca czasów starożytnych, w której podkreślone zostało znaczenie wiedzy ogólnej nauczyciela. Dysponując taką wiedzą, nauczyciel miał ją przekazywać uczniom, w ten sposób utrwalając dorobek nauki i kultury. W Polsce jej rozkwit miał miejsce w dwudziestoleciu międzywojennym oraz po drugiej wojnie światowej, kiedy to, ze względu na brak kadry nauczycielskiej, konieczne obok wykształcenia zawodowego stało się także kształcenie ogólne. Z biegiem czasu, koncepcja ta straciła na znaczeniu, zaczęto krytykować encyklopedyzm, ze względu na współcześnie łatwy dostęp do informacji i szybkość tego dostępu. Choć dążenia do kształcenia ogólnego pojawiają się w dalszym ciągu w edukacji nauczycielskiej.
- Koncepcję specjalistycznego kształcenia nauczycieli – akcentowane jest tu przygotowanie nauczycieli w zakresie określonej dziedziny wiedzy, a więc na przykład edukacji polonistycznej, matematycznej, przyrodniczej. Takie podejście miało i nadal ma wielu zwolenników na polskich uczelniach, a edukacja specjalistyczna uzupełniana bywa metodyką nauczania danego przedmiotu. Takie kształcenie skutkuje wysokospecjalistyczną wiedzą nauczyciela i równoczesnym słabym ukierunkowaniem na przełożenie posiadanej wiedzy na warunki praktyki szkolnej.
- Koncepcję sprawnościową – zwraca się w niej uwagę na wyposażenie nauczycieli w umiejętności metodyczne, sprawności zawodowe. Dąży się do tego, aby nauczyciel mistrzowsko opanował pewne techniki działania.

- Koncepcję personalistyczną – jest to zaakcentowanie dyspozycji osobowych nauczyciela. To określone ukształtowanie postaw, zainteresowań, motywacji, uznawanych wartości, tworzenie pewnego wzorca osobowego, tak by w przyszłości nauczyciel mógł stać się wzorem do naśladowania przez uczniów.
- Koncepcję progresywną – nawiązuje ona do zmienności warunków pracy nauczyciela wiedzy i pożądanym sprawności, a tym samym do konieczności wyposażenia go w pewne umiejętności niezbędne do dostrzegania i rozwiązywania pojawiających się problemów, zarówno tych znanych, jak i nowych.
- Koncepcję wielostronnej edukacji nauczycielskiej – jest to pewien konstrukt idealny, który zawiera w sobie mocne strony wymienionych powyżej koncepcji. Jednak ze względu na jego wielostronność, trudny do zastosowania w warunkach współczesnego kształcenia nauczycieli³².

H. Kwiatkowska również poszukuje idealnego modelu kształcenia nauczycieli. Wyróżnia ona trzy orientacje:

- Orientację technologiczną – podstawą psychologiczną tej orientacji są założenia behawioryzmu. W tym rozumieniu kształcenia nauczycieli nie ma zapotrzebowania na wiedzę teoretyczną, a działanie nauczycielskie sprowadza się do struktury prostych czynności. Nauczyciel ma więc posiadać umiejętność odpowiedniego reagowania na pewne bodźce, dlatego też w jego kształceniu docenia się przekazanie mu pewnego repertuaru sprawności użytecznych w działaniu. W takiej orientacji zagubiona zostaje problematyka aksjologiczna. Nauczyciel poprzez system kar i nagród ma wzmacniać postępowania pożądane. Występuje tu także tendencja do kształcenia nauczyciela analogicznie do

³² T. Lewowicki, *op. cit.*

przemysłowego modelu kształcenia. Oznacza to, iż można stworzyć technologię kształcenia tak, jak technologię wytwarzania pewnych produktów w przemyśle i będzie ona tak samo skuteczna, jak proces technologiczny. Jednak takie rozumienie kształcenia nauczycieli napotkało na pewne problemy związane z tym, iż nie da się wyposażyć nauczyciela w szereg umiejętności i sprawności gotowych do zastosowania w określonej sytuacji, gdyż nie sposób przewidzieć skończonego zbioru reakcji uczniów. Jak zaznacza H. Kwiatkowska, „orientacja technologiczna (pomimo tego, iż docenia się w niej kształcenie sprawnościowe) nie inspiruje poznawczo i przewartościowuje wymiar techniczny kwalifikacji nauczycielskich”³³.

- Orientację humanistyczną – wyrosła ona z opozycji do orientacji technologicznej. Czerpie z założeń psychologii humanistycznej. Zakłada się w niej, iż dobry nauczyciel to pewna niepowtarzalna osobowość, to osoba, która nie zachowuje się w pewien, z góry określony sposób, ale jest elastyczna w tym co robi. Styl pracy takiego nauczyciela „jest wypadkową celów, do których dąży, zespołu dziecięcego, z którym pracuje, filozofii, którą wyznaje, bezpośrednich warunków pracy, a nade wszystko jego własnych uczuć i pragnień”³⁴. W kształceniu nauczycieli akcentuje się to, iż nadrzędnym celem kształcenia nauczyciela jest odkrycie przez niego jego własnej indywidualności. Ponadto zwraca się uwagę na uczenie kandydata na nauczyciela *używania* samego siebie jako instrumentu działania. Wiąże się to bezpośrednio z samorealizacją i pracą nad sobą jako człowiekiem. Obok cech osobowościowych nauczyciela, ważne jest w tej orientacji także wyposażenie studenta w specjalistyczną

³³ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 48.

³⁴ *Ibidem*, s. 52.

wiedzę, która nie zawiera się w znajomości faktów, ale jest umiejętnością porównywania, selekcjonowania, krytycznego oceniania tychże faktów. Istotna jest także wiedza metodyczna, gdyż zazwyczaj to nie niezajomość przedmiotu nauczania, ale nieumiejętność właściwego przekazania swojej wiedzy, jest głównym źródłem porażek nauczyciela. W orientacji zostaje również podkreślona waga praktyki w odkrywaniu znaczenia teorii.

- Orientację funkcjonalną – wyraża się ona w postulacie *uobecniania nauki*, co oznacza przeniesienie nacisku ze zdobywania wiedzy teoretycznej, na zdobywanie praktyki i łączenie teorii z praktyką nauczycielską. Wedle tej koncepcji, przesycenie kształcenia nauczycieli wiedzą, powoduje wzrost nieadekwatności ich działań w kontaktach z uczniami, gdyż działania te nie są podyktowane doświadczeniem, które jest kompilacją refleksji teoretycznej, ale doświadczeniem wypływającym z biernego kopiowania powtarzających się czynności. W kształceniu nauczycieli podejście funkcjonalne wyraża się przede wszystkim w kształceniu działaniowym, co oznacza, iż źródłem wiedzy o rzeczywistości są sytuacje symulowane i rzeczywiste. Ponadto, zwraca się także uwagę na potrzebę posiadania przez kandydatów na nauczycieli wiedzy nadmiarowej, wiedzy na zapas, tak by w praktycznym działaniu mieć swobodę w posługiwaniu się nią. Podkreśla się także konieczność tego, aby kształcić nauczyciela-badacza, czyli osobę, która poszukuje wiedzy, odkrywa jej źródła, bada ją. Łączy się to bezpośrednio z tym, iż nauczyciel powinien mieć dużą wiedzę o sobie, aby kierować swoim rozwojem, a informacje zwrotne, napływające z zewnątrz, mógł wykorzystać w sposób konstruktywny (na przykład do podjęcia działań mających na celu doskonalenie siebie), a nie negatywny (co skutkowałoby obniżeniem poczucia własnej wartości). W orientacji funkcjonalnej następuje także zwrócenie uwagi na treści aksjologiczne w

kształceniu nauczycieli, tak, by obok tego jak poznawać świat i jak w nim działać, nauczyciel był wrażliwy na wartości i posiadał teoretyczną wiedzę na ich temat³⁵.

E. Kochanowska twierdzi, że współczesny nauczyciel powinien być kształcony głównie zgodnie z orientacją humanistyczną i funkcjonalną, czyli z jednej strony być osobą akceptującą siebie w swoim przyszłym zawodzie, powinien być optymistycznie nastawiony do swojej przyszłej pracy z dziećmi oraz posiadać bogatą wiedzę i umiejętności pedagogiczno-metodyczne, a z drugiej strony być refleksyjnym praktykiem, który będzie zdolny do samokontroli, samooceny, konstruktywnej krytyki, który będzie stale modyfikował swój warsztat pracy poszukując najlepszych rozwiązań zarówno metodycznych, jak i organizacyjnych³⁶.

Inny pogląd na kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji prezentuje S. Wołoszyn. Pisze on, że „w Polsce problem ten jest uwikłany w sprzeczności, które wydają się nierozstrzygalne. Można je ujmować w alternatywy, lecz nie sposób wypowiedać się bezdyskusyjnie tylko za jednym z członów alternatywy³⁷”. Autor podaje cztery modele edukacji nauczycieli:

- Model edukacji psychologicznej - opiera się na wiedzy o człowieku i jego rozwoju ontogenetycznym. Zadaniem nauczyciela jest posiadać odpowiednią wiedzę i kulturę psychologiczną.
- Model edukacji prakseologicznej - opiera się na przekonaniu o opłacalności wykształcenia. Edukacja powinna kierować się zasadami prakseologii i ekonomizacji.

³⁵ Ibidem.

³⁶ E. Kochanowska, *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian* [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.) *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

³⁷ S. Wołoszyn, *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998, s. 37.

- Model edukacji multimedialnej - charakteryzuje się dążeniem do technicyzowania profesjonalnego przygotowania nauczyciela. W tym miejscu S. Wołoszyn zaznacza również dylemat w co inwestować: w technologizację i informatyzację pracy szkolnej i w związku z tym zmniejszać zatrudnienie nauczycieli, czy potencjał ludzki? W tym wypadku powinna być wykorzystana zasada złotego środka. Potencjał ludzki powinien być najważniejszym walorem współczesnej edukacji. Natomiast współczesny nauczyciel musi być obeznany z nowoczesną technologią i niemożliwym jest nauczanie młodego pokolenia wykluczyszcy nowoczesne technologie i informatyzację.
- Model edukacji humanistycznej - podkreśla się w nim, że każda sytuacja dydaktyczna jest spotkaniem uczeń – nauczyciel. Nauczyciel powinien odkryć własną osobowość i własne uzdolnienia, aby móc posługiwać się swoją osobą jako instrumentem działania pedagogicznego³⁸.

S. Palka pogłębia temat modeli prakseologicznego i humanistycznego. Z badań autora wynika, że nauczyciele, a także kandydaci na nauczycieli, przywiązują zbyt dużą wagę do wiedzy instrumentalnej, znajdującej bezpośrednio zastosowanie w praktyce pedagogicznej. W podejściu prakseologicznym niezbędne jest opanowanie wiedzy metodycznej i umiejętności metodycznych związanych, m.in. z formułowaniem celów kształcenia, doбором i układem treści kształcenia i tworzeniem struktur wiedzy zintegrowanej, respektowaniem zasad kształcenia, doбором form organizacji pracy uczniów, kontrola i oceną efektów kształcenia z uwzględnieniem czynników warunkujących efektywność procesu kształcenia. W nowoczesnej metodyce podejście prakseologiczne należy uzupełnić w dużym stopniu podejściem humanistycznym. W podejściu humanistycznym niezbędne jest bowiem opanowanie wiedzy merytorycznej i umiejętności metodycznych związanych z prowadzeniem dialogu z uczniami,

³⁸ Ibidem.

podmiotowym, empatycznym traktowaniu uczniów, poszanowaniem ich godności. Według S. Palki podejście humanistyczne i prakseologiczne powinny wzajemnie się uzupełniać w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli³⁹.

W ostatnich latach popularny stał się także konstruktywistyczny model kształcenia. Podstawą konstruktywizmu jest psychologia poznawcza, w szczególności poglądy I. Piageta, J. Brunera, L. Wygotskiego. Na jego kształt składają się dwa podejścia - indywidualistyczne oraz społeczne. Głównym założeniem jest fakt, iż osoba ucząca się powinna samodzielnie konstruować wiedzę, poprzez odwołanie się do wiedzy pierwotnej, wynikającej z uprzednich doświadczeń. Uczenie się jest więc procesem aktywny, ale także społecznym, gdyż najlepsze efekty dochodzenia do wiedzy, powstają w procesie współpracy ludzi. Nauczyciel w tym ujęciu powinien być przewodnikiem, który umożliwia uczniom uczenie się, wskazuje kierunek myślenia, dostarcza wsparcia poznawczego⁴⁰.

S. Dylak przedstawia dwa sposoby kształcenia nauczycieli w modelu konstruktywistycznym:

- Pierwszy z nich został zaproponowany przez Shoshan Kein. Według niej proces kształcenia nauczycieli powinien zaczynać się od rekonstrukcji posiadanych przez studentów (kandydatów na nauczycieli) przekonań i wiedzy i następnie odnoszenia ich do ogólnych teorii. Sformułowała ona pięć faz procesu realizacji modelu konstruktywistycznego w kształceniu nauczycieli:
 - a) aktywizowanie posiadanej wiedzy,
 - b) zmiana perspektywy – czyli obserwacja danej praktyki nauczania,

³⁹ S. Palka, *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] W. Puślecki (red.) *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000.

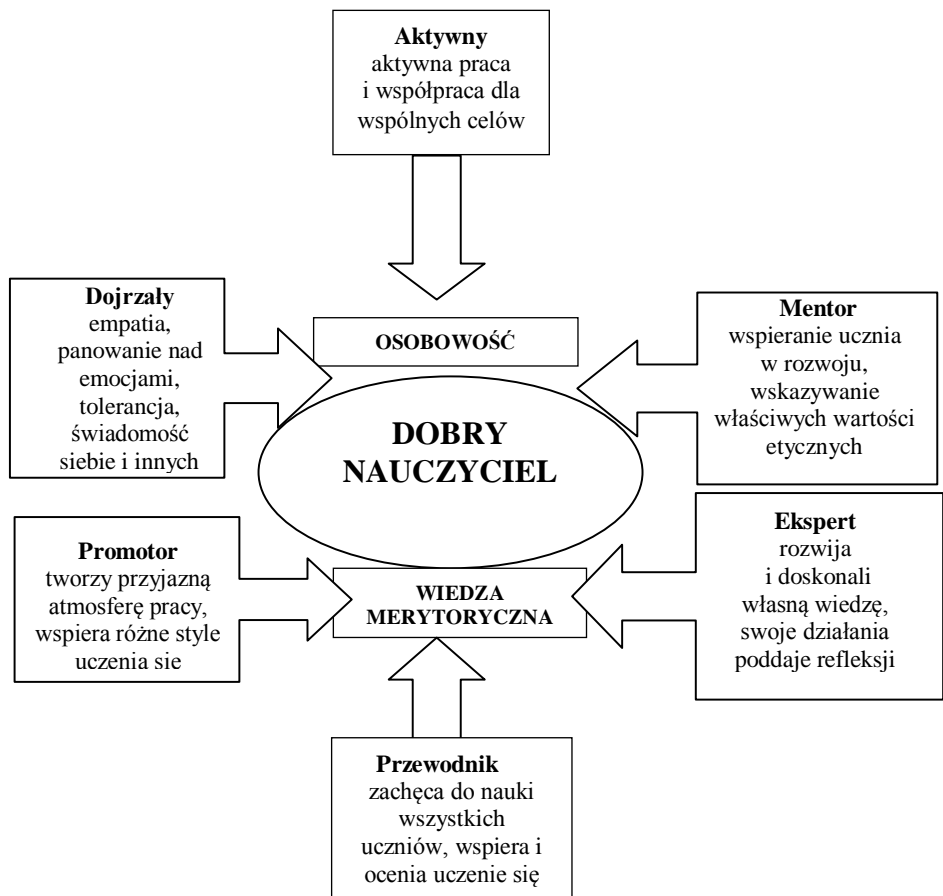
⁴⁰ B. Śniadek, *Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009, nr 1 (105).

- c) dekonstrukcja – zatem dyskusja nad tematem, przyjmowanie założeń, aktywizowanie własnej wiedzy,
 - d) analiza i projektowanie działań – próba wprowadzenia zmian, w celu udoskonalenia obserwowalnych rozwiązań w nurcie konstruktywistycznym,
 - e) konstruowanie nowej wiedzy – integracja wiedzy zdobytej w praktycznym działaniu z wiedzą naukową.
- Drugi sposób kształcenia nauczycieli został opracowany przez J. W. Pankratiusa, który uważa, iż nie można określić najlepszego modelu nauczania. Przyszli nauczyciele muszą być zainteresowani konstruowaniem własnej wiedzy, doskonaleniem się i brać odpowiedzialność za nie. Ich uczenie polega głównie na integracji posiadanej wiedzy z nowymi informacjami. Punktem wyjścia kształcenia nauczycieli jest więc indukcja – czyli aktywowanie i analizowanie uprzedniej wiedzy studentów połączone z refleksją nad nią. Kolejnym etapem jest rekonstrukcja – budowanie nowych struktur wiedzy w oparciu o praktykę. Trzeci etap to budowanie całościowych struktur pedagogicznych, w którym istotną rolę odgrywa samokształcenie, zaś etap ostatni to zastosowanie zdobytej wiedzy w praktyce⁴¹.

M. Pomianowska i J. Zawadowska w swoim artykule przedstawiły model sylwetki wzorowego nauczyciela. Stanowi on swego rodzaju *podpowieść* dla jednostek kształcących nauczycieli. Stawiane im wymagania powinny dotyczyć zarówno wiedzy teoretycznej, jak i osobowości. Dobry dydaktyk to specjalista o niebanalnej osobowości, który potrafi zainteresować uczniów, mobilizować i kierować ich procesami kształcenia. Od nauczyciela wymaga się samodzielności, inwencji i tworzenia własnych metod postępowania. Podkreśla się to, że powinna być to osoba twórcza, kreatywna, a zawód nauczyciela określić można mianem

⁴¹ www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf, [dostęp 22.03.2013].

sztuki. Oczekuje się, aby student-nauczyciel był refleksyjny, co przyczyni się do nieustannego ulepszania jego pracy, dążenia do mistrzostwa w zawodzie, ale również aktywności społecznej, często wykraczającej poza obszar podstawowych obowiązków i zadań profesjonalnych. Podejścia refleksyjnego można się nauczyć, należy jednak mieć pewien wzór, autorytet z którego można korzystać. Autorki przedstawiają model *dobrego nauczyciela*:



Rys. 1. Model *dobrego nauczyciela* wg. M. Pomianowska, J. Zawadowska⁴².

⁴² M. Pomianowska, J. Zawadowska, *Jak Finowie kształcą nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 2009, nr 9.

Spoglądając racjonalnie na całokształt szkolnictwa wyższego kształcącego przyszłych nauczycieli można zobaczyć, że model kształcenia nauczycieli na polskich uczelniach koncentruje się na wyposażeniu studentów w kwalifikacje formalne, ale również nastawiony jest na radzenie sobie w praktycznym obszarze szkolnej rzeczywistości.

Na dowód tego, warto w tym miejscu poddać analizie program wyższych studiów pedagogicznych pierwszego stopnia, specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, jednej z prestiżowych uczelni kształcących nauczycieli wczesnej edukacji⁴³.

Pierwszy rok studiów pedagogicznych na specjalności przedszkolna i wczesnoszkolna ma charakter stricte ogólny. Studenci obligatoryjne powinni uczęszczać na zajęcia, m.in. z historii filozofii, psychologii ogólnej, społecznej, rozwojowej i klinicznej, socjologii ogólnej i wychowania, pojęć i systemów pedagogicznych, biomedycznych podstaw rozwoju czy też historii myśli pedagogicznej. W planie I semestru znajdziemy również emisję i higienę głosu, zajęcia z komunikacji międzyludzkiej, a II semestru – języki obce i pierwszą pomoc przedmedyczną. Studenci mają już możliwość uczestniczenia w pierwszej praktyce ogólnopedagogicznej, nieciągłej.

Zajęcia na drugim roku przygotowują studentów do pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Są to, m. in. podstawy pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, wiedza o języku, literatura dziecięca, metodyka edukacji językowej, propedeutyka edukacji matematycznej, wczesna edukacja środowiskowa plastyka i muzyka dla dzieci. Na drugim roku studenci są objęci praktyką dydaktyczną nieciągłą w przedszkolu.

⁴³ Ze względu na Ustawę z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r. Nr 90, poz. 631 ze zm., dalej „Prawo autorskie”) nie podano nazwy uczelni, której własność stanowi analizowany program, www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 4.03.2014].

Natomiast na trzecim roku studenci mają możliwość obserwacji i prowadzenia zajęć w szkole, w ramach praktyki dydaktycznej nieciągłej w klasach I-III. Inne zajęcia jakie proponuje uczelnia to, np. metodyka wychowania fizycznego, projektowanie strategii edukacyjnych w przedszkolu i w klasach I-III, animacja zabawy, diagnozowanie i elementy terapii pedagogicznej, technologia informacyjna, elementy logopedii, wspieranie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, edukacja ogólnotechniczna z metodyką, czy też podstawy prawne pracy nauczyciela.

Od drugiego roku studenci biorą udział w seminarium dyplomowym. Sam egzamin dyplomowy obejmuje tematykę związaną z problematyką badawczą w kontekście wybranej specjalności i jej specyfiki. Obszary dociekań naukowych do wyboru to: wiedza pedagogiczno - psychologiczna w odniesieniu do edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; wieloaspektowe diagnozowanie i planowanie działalności dydaktyczno - wychowawczej; projektowanie edukacji dziecka w świetle najnowszych założeń teoretycznych; kompetencje kluczowe nauczycieli i uczniów i osobowość wychowawcy warunkiem prawidłowego funkcjonowania w społeczności przedszkolnej i szkolnej.

Efekty kształcenia dla specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna są ujęte w postaci pięciu modułów:

1. Teoretyczne podstawy pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej: student - zna elementarne pojęcia stanowiące podstawę teoretyczną pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej; posiada podstawową wiedzę pedagogiczną i psychologiczną, pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania, nauczana - uczenia się niezbędną w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; ma elementarną wiedzę na temat funkcjonujących współcześnie instytucjonalnych systemów wychowania i edukacji dzieci; ma podstawową wiedzę na temat alternatywnych rozwiązań

organizacyjnych i edukacyjnych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; zna podstawy prawne funkcjonowania przedszkoli i szkół w polskim porządku prawnym; zna kompetencje nauczyciela małego dziecka; potrafi wyszukiwać i korzystać ze źródeł naukowych w opracowywaniu odpowiedzi na problemy badawcze, odnoszące się do opisu i wyjaśniania różnych aspektów wychowania i edukacji dziecka; potrafi wykorzystać podstawową wiedzę teoretyczną z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz powiązanych z nią dyscyplin do formułowania interesujących poznawczo problemów badawczych oraz spójnego i precyzyjnego wyjaśniania występujących problemów w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej; potrafi wskazać uwarunkowania rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; potrafi wskazać alternatywne rozwiązania w pedagogice przedszkolnej i wczesnoszkolnej; prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga problemy, odnoszące się do opisu i wyjaśniania różnych aspektów wychowania i kształcenia dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; potrafi zastosować podstawy wiedzy teoretycznej z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do formułowania interesujących poznawczo problemów badawczych oraz spójnego i precyzyjnego wyjaśniania występujących problemów w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej; prezentuje postawę otwartości na problemy dzieci; wykazuje refleksyjność przy ocenie zachowań dzieci; wykazuje potrzebę ustawicznego kształcenia w celu podnoszenia własnych kwalifikacji zawodowych.

2. Stymulacja rozwoju dziecka: student - zna prawidłowości rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; zna czynniki ryzyka i czynniki chroniące charakterystyczne dla wieku 3-9 lat, występujące w środowisku wychowawczym dziecka; zna istotę, poziomy i rodzaje stymulowania rozwoju dziecka; zna modele i strategie oddziaływań stymulujących rozwój dziecka; zna podstawy prawne działań stymulujących w przedszkolu i kl. I-III; ma elementarną wiedzę na temat etapów konstruowania programów

stymulujących rozwój dziecko w wieku 3-9 lat; potrafi rozpoznać prawidłowości rozwojowe dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; potrafi rozpoznać i zastosować modele i strategie oddziaływań stymulujących dziecko we wszystkich sferach jego rozwoju; potrafi odnieść się do podstaw prawnych działań stymulujących w trakcie konstruowania sytuacji edukacyjnych w przedszkolu i w kl. I-III; potrafi wykorzystać podstawową wiedzę teoretyczną do szczegółowego opisu i praktycznego analizowania oddziaływań stymulujących rozwój dziecka w przedszkolu i kl. I-III; ma przekonanie o potrzebie rozpoznawania i stosowania modeli i strategii oddziaływań stymulujących dziecko we wszystkich sferach jego rozwoju; jest refleksyjny w wyborze programu stymulującego dziecko w jego rozwoju; potrafi kierować małym zespołem w trakcie opracowania strategii stymulujących rozwój dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; prawidłowo identyfikuje i rozstrzyga dylematy związane z wychowaniem dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym.

3. Diagnoza pedagogiczna dziecka: student - zna ogólne założenia diagnozy pedagogicznej dziecka w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym; ma podstawową, uporządkowaną wiedzę o różnych środowiskach wychowawczych dziecka, ich specyfice i procesach w nich zachodzących; zna kryteria diagnozy dziecka i jego środowiska; zna główne modele i etapy diagnozy pedagogicznej; zna czynniki określające jakość i przebieg kontaktu diagnostycznego; zna podstawy etyczne i prawne związane z diagnozowaniem na potrzeby oddziaływań pedagogicznych; ma elementarną wiedzę o wykorzystaniu i zastosowaniu narzędzi diagnostycznych wykorzystywanych w wychowaniu przedszkolnym i wczesnej edukacji; ma elementarną wiedzę z zakresu analizy i interpretacji danych/wyników diagnostycznych; potrafi rozpoznać symptomy poznawczego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju dziecka 3-9 letniego; analizuje proponowane zastosowanie diagnozy deficytów wychowawczych (rozpoznaje

symptomy nieprzystosowania), wykorzystuje podstawowe techniki i narzędzia diagnostyczne; potrafi na poziomie elementarnym powiązać wyniki diagnozy z wiedzą teoretyczną; potrafi dokonać analizy i interpretacji uzyskanych wyników (zbierać fakty i dane, proponować oddziaływania, oceniać efekty oraz wprowadzać niezbędne zmiany); potrafi wybrać i zastosować odpowiednią metodę, formę, strategię do zdiagnozowanych potrzeb, deficytów, predyspozycji i zdolności dzieci w przedszkolu i w klasach I-III; aktywnie uczestniczy w proponowanym postępowaniu diagnozującym deficyty wychowawcze; potrafi pracować w grupie przy współtworzeniu narzędzi diagnostycznych; wykazuje odpowiedzialność za skutki własnego postępowania diagnostycznego

4. Metodyka pracy z dzieckiem: student - zna podstawowe akty prawne konieczne w planowaniu pracy wychowawczo - edukacyjnej w przedszkolu i w szkole; zna kryteria wyboru planów i programów wychowania i kształcenia; zna zasady wychowania i kształcenia w przedszkolu i w kl. I-III; ma elementarną wiedzę na temat motywowania dzieci do uczenia się; zna tradycyjne i współczesne metody pracy wychowawczej i edukacyjnej; zna formy organizacyjne pracy wychowawczej i edukacyjnej; umie wykorzystywać wiedzę z zakresu teorii do projektowania oddziaływań pedagogicznych w przedszkolu i kl. I-III; potrafi motywować dzieci do uczenia się; potrafi samodzielnie opracować i przeprowadzić indywidualny plan pracy wychowawczo - dydaktycznej w przedszkolu i w klasach I-III; potrafi zastosować poznane metody i techniki do prowadzenia zajęć z dziećmi w przedszkolu i w klasach I-III; wykorzystuje doświadczenia zdobyte w trakcie odbytej praktyki zawodowej; potrafi inicjować sytuacje edukacyjne w przedszkolu i kl. I-III; jest refleksyjny w wyznaczaniu celów, planowaniu oddziaływań wychowawczo- dydaktycznych w przedszkolu i kl. I-III; ma potrzebę komunikowania się w interakcjach z dziećmi, ich rodzicami oraz uczestnikami małych zespołów; jest przekonany o konieczności podmiotowego traktowania dziecka w procesie oddziaływania wychowawczego.

5. Rozwój osobowy nauczyciela: student - ma elementarną wiedzę o koncepcjach rozwoju osobowego nauczyciela; zna metody i formy profesjonalnego i osobowego doskonalenia się; zna zasady efektywnej współpracy w zespole; zna zasady skutecznej komunikacji oraz bariery zakłócające proces porozumiewania się; zna metody i formy ewaluacji efektów własnej pracy; potrafi określić uwarunkowania własnego rozwoju, wskazać na potrzeby i zagrożenia; potrafi ocenić swoje możliwości i ograniczenia; potrafi planować swój rozwój osobowy; potrafi efektywnie współpracować i komunikować się z innymi; potrafi dokonać autoewaluacji efektów swojej pracy; ma świadomość własnych kompetencji osobowych; stale dokonuje autodiagnozy potrzeb i ograniczeń; ma świadomość potrzeby samorozwoju; potrafi nawiązywać relacje w środowisku społecznym; jest otwarty, odpowiedzialny i rzetelny w planowaniu oraz autoewaluacji efektów własnej pracy.

Przykładowymi formami sprawdzania efektów kształcenia są: e-learning, gry dydaktyczne, ćwiczenia w szkole, zajęcia terenowe, praca laboratoryjna, projekt indywidualny i grupowy, udział w dyskusji, prace pisemne-esej, referat, egzamin ustny i pisemny.

Absolwent specjalności pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna ma zatem wiedzę ogólnopedagogiczną, historyczno - filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną (obejmującą podstawową terminologię, teorie i metodologię), na temat zasad i norm etycznych, umożliwiającą rozumienie społeczno-kulturowego kontekstu kształcenia, wychowania, pracy opiekuńczej oraz konstruowanie własnego rozwoju zawodowego. Dysponuje umiejętnościami nawiązywania i podtrzymywania komunikacji interpersonalnej, posługiwania się warsztatem diagnostycznym, wyszukiwania, analizowania, oceniania i użytkowania informacji z wykorzystaniem różnorodnych źródeł, pracy w zespole według celów i wskazówek formułowanych przez kierownika zespołu, posługiwania się podstawowymi ujęciami teoretycznymi, badawczymi i pojęciami właściwymi dla

pedagogiki, formułowania i wyrażania własnych poglądów i idei w ważnych sprawach społecznych i światopoglądowych, samodzielnego zdobywania i wzbogacania wiedzy, praktycznego działania, badawczymi. Cechuje się kompetencjami społecznymi rozumienia potrzeby ciągłego doksztalcania się i rozwoju kulturalnego, samodzielnego podejmowania działań społecznych, podejmowania refleksji dotyczącej etyki w odniesieniu do wykonywanej pracy, świadomości istnienia etycznego wymiaru w badaniach pedagogicznych, utrzymywania i rozwijania więzi społecznych na różnych poziomach.

Ważnym i znaczącym czynnikiem wzbogacającym pedagogiczne kompetencje absolwentów są specjalności, które wyraźnie konkretyzują kwalifikacje zawodowe. Każdy absolwent jest więc wyposażony, zgodnie z własnym wyborem, w szczególwie kompetencje zawodowe w zakresie jednej ze specjalności; w tym przypadku do wychowania i kształcenia oraz opieki nad dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. W zakresie specjalnościowym absolwent wykazuje się wiedzą dotyczącą prawidłowości rozwojowych i procesów edukacyjnych dziecka w wieku 3-9 lat. Zna istotę i sposoby stymulowania oraz diagnozowania rozwoju dziecka w tych latach, zasady, metody i formy organizacyjne pracy z dzieckiem w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, kryteria wyboru planów i programów edukacyjnych, podstawowe akty prawne regulujące prace dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą w przedszkolu i klasach I-III. Posiada wiedzę o metodach i formach profesjonalnego, jak również osobowego doskonalenia się oraz autoewaluacji. Zdobyta wiedza pozwala zrozumieć społeczno - kulturowy kontekst edukacji. Ponadto absolwent posiada umiejętności praktyczne pozwalające mu na wyszukiwanie i korzystanie za źródeł naukowych w opracowywaniu odpowiedzi na problemy badawcze. Potrafi rozpoznawać prawidłowości rozwojowe i symptomy zakłóceń w rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Dokonuje diagnozy potrzeb, deficytów, predyspozycji i

zdolności dzieci oraz właściwie dobiera metody i formy oddziaływań stymulujących wszechstronny ich rozwój. Wykorzystuje wiedzę z zakresu teorii do projektowania oddziaływań pedagogicznych w przedszkolu i klasach I-III, w tym do samodzielnego opracowania i prowadzenia planu pracy dydaktyczno-wychowawczej stosownie do obowiązujących uregulowań prawnych oraz do konstruowania sytuacji edukacyjnych. Potrafi ocenić swoje możliwości i ograniczenia, dokonywać oceny własnej pracy i cech osobowych istotnych z punktu widzenia pracy nauczyciela oraz zaplanować swój profesjonalny i osobowy rozwój. Absolwent wykazuje się kompetencjami społecznymi takimi jak: podmiotowość w traktowaniu dzieci, otwartość i refleksyjność na ich problemy, aktywne i twórcze podejście do rozwiązywania problemów, jak również odpowiedzialność za skutki własnego postępowania. Potrafi pracować w grupie, jest komunikatywny w relacjach z dziećmi, ich rodzicami, współpracownikami i przedstawicielami środowiska lokalnego. Posiada świadomość własnych kompetencji osobowych, dokonuje ich autodiagnozy i odczuwa potrzebę ustawicznej autoedukacji w celu podnoszenia kwalifikacji zawodowych i doskonalenia swojej osobowości.

Absolwent ponadto zna język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy; ma opanowane podstawy informatyki oraz umiejętność wykorzystania komputera w kreowaniu i prowadzeniu procesów edukacyjnych.

Absolwent posiada przygotowanie pedagogiczne – teoretyczne i praktyczne, uprawniające (w zależności od ukończonej specjalności) do pełnienia roli zawodowej: nauczyciela przedszkola, nauczyciela nauczania początkowego (nauczania zintegrowanego) w szkole podstawowej, a uzyskany tytuł zawodowy (licencjat) daje możliwość ubiegania się o przyjęcie na studia drugiego stopnia oraz podnoszenia kwalifikacji na studiach podyplomowych.

Najbardziej istotną oceną programu studiów okaże się zapewne ocena absolwentów w/w specjalności, uzyskana na podstawie swobodnej rozmowy, a przytoczona poniżej:

Mimo, że wiedza teoretyczna odgrywa niemalą rolę, to jednak słusznie większa część zajęć została poświęcona ćwiczeniom praktycznym. Myślę, że do najbardziej przydatnych przedmiotów należą, oprócz psychologii rozwojowej, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, na których nie tylko poznaliśmy metody pracy z dziećmi, ale także wykonywaliśmy mnóstwo ćwiczeń praktycznych. Równie ważna była praca z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, ukazująca potrzebę zwrócenia uwagi w toku kształcenia na uczniów z problemami, bądź też uzdolnionymi, a także sposobów postępowania z nimi. Z kolei zaś praktyki odbywały się równolegle do prowadzonego procesu dydaktycznego, dzięki czemu możliwe jest wprowadzenie poznanych umiejętności oraz wiedzy o charakterze teoretycznym w życie. Instytut (...) zapewnia nam różne formy aktywności, do których zaliczyć można: wizyty w placówkach oświatowych, obserwację zajęć, asystowanie nauczycielowi w trakcie zajęć, samodzielne ich prowadzenie oraz planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych. Student zobowiązany jest do złożenia portfolio z protokołami hospitacji i ze scenariuszami z prowadzonych przez siebie zajęć.

Na pewno nie jest możliwe wybranie jednego, najlepszego modelu kształcenia. Natomiast nauczyciel osiągnie sukces, jeśli przyjmie odpowiedzialność za proces uczenia się. W związku z tym, w całym procesie kształcenia, w programach i planach studiów, powinny dokonywać się bieżące modyfikacje, które będą zgodne z oczekiwaniami stawianymi nauczycielom przez społeczeństwo i zmiany kulturowe.

3. ZNACZENIE PRAKTYK W KSZTAŁCENIU NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI

Okres przygotowania zawodowego i wyposażania przyszłego nauczyciela w wymagane kwalifikacje zawodowe odgrywa ważną rolę w sposobie postrzegania, a w przyszłości wykonywania zawodu przez kandydata na nauczyciela. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji winny być więc ze sobą nawzajem powiązane. Pedagogika to nauka teoretyczno - praktyczna, więc w nauczaniu jej powinna istnieć równowaga między przyswajaniem wiedzy, a działalnością praktyczną. Dzięki łączeniu teorii z praktyką studenci czy młodzi nauczyciele mogą lepiej zrozumieć i zapamiętać materiał. Dzięki praktyce zwrócą uwagę na sensowność, użyteczność przyswojonej wiedzy, która niejednokrotnie jawi się studentom jako nieużyteczna w przyszłej pracy zawodowej. Dzięki działalności praktycznej studenci zdołają sprawdzić poziom zdobytej przez siebie wiedzy, co może być motywacją do większego zaangażowania się w naukę. Tak samo jak uczeń lubi widzieć w wiedzy, którą musi przyswoić jakiś sens, odniesienie do życia codziennego, tak i student czerpie satysfakcję z przyswajania wiedzy, która będzie dla niego użyteczna w jego przyszłej pracy zawodowej.

Każdy student kierunku pedagogicznego ma obowiązek odbyć praktykę pedagogiczną. Znajduje się ona we wszystkich programach nauczania pedagogiki, bez względu na jej dziedzinę. Jest uznawana za ważny element przygotowania do zawodu nauczyciela. W tym czasie student ma możliwość obserwacji, zastanawiania się, zadawania pytań, podejmowania działań.

„Ponieważ wiedza wyrastająca z praktyki działania różni się dziś w każdej dziedzinie zawodowej od wiedzy teoretycznej, która do niej przygotowuje bezpośrednio, dlatego coraz większe znaczenie w kształceniu zawodowym

zaczyna zyskiwać umiejętnie zorganizowana praktyka. Po pierwsze dlatego, że dostarcza ona wiedzy żywej i użytecznej, po wtóre zaś dlatego, iż w toku wypełniania czynności zawodowych człowiek zyskuje głębszą potrzebę posiadania wiedzy, lepsze jej zrozumienie niż wówczas, gdy uczy się jej na *zapas* i *na wyrost*. (...) Praktyka, doksztalcanie i samokształcanie poczynają dziś określać ważniejsze etapy pracy nad przysposobieniem zawodowym niż przygotowanie szkolne, zakończone egzaminem i dyplomem”⁴⁴.

Praktyka nauczycielska jest to czas, w którym student, *pracując* jako nauczyciel w szkole zdobywa doświadczenie w bezpośredni sposób. Może się ona odbywać w formie ciągłej lub nieciągłej. W trakcie jej trwania studentem opiekuje się nauczyciel, który jest jednocześnie pracownikiem szkoły i opiekunem klasy, w której odbywa się praktyka. Ponadto nad prawidłowym jej przebiegiem czuwa wykładowca akademicki z uczelni, na której uczy się student. Praktyki dają szansę „wprowadzić studentów w te realia działań zawodowych, które na wykładach i seminariach można jedynie zasygnalizować, ponieważ bez względu na to, jak dobrze zajęcia takie są przygotowane czy przeprowadzone, zawsze brakować im będzie bezpośredniości, złożoności i realizmu działania w prawdziwym życiu”⁴⁵.

A. T. Pearson nazywa praktykę *refleksyjnym doświadczeniem praktycznym* i wymienia ją jako jeden z trzech elementów kształcenia oprócz „wiedzy przedmiotowej o usystematyzowanej wiedzy o nauczaniu”⁴⁶. Według autora praktyka daje „możliwości i okazje dostarczone kandydatom na nauczycieli, aby mogli oni wypróbować lub sprawdzić swe koncepcje oraz ćwiczyć wyuczone umiejętności”⁴⁷.

⁴⁴ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, op. cit.*, s. 843-844.

⁴⁵ R. Perry, *Teoria i praktyka. Proces stawiania się nauczycielem*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2000., s. 9.

⁴⁶ A. T. Pearson, *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1994, s. 148.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 157.

Dokumentem, który reguluje sprawę praktyk w przygotowaniu zawodowym nauczycieli jest Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela⁴⁸. Kształcenie nauczycieli obejmuje 5 modułów, przy czym pierwsze trzy obejmują przygotowanie do zawodu. W ramach tych trzech modułów studenci zdobywają wiedzę w zakresie: merytorycznym do prowadzenia zajęć, psychologiczno-pedagogicznym i dydaktycznym. Kolejne dwa moduły mają charakter rozszerzający. Moduł drugi (psychologiczno - pedagogiczny) obejmuje 30 godzin praktyki odbywanej w szkole. Podczas tej praktyki kandydaci na nauczycieli konfrontują swoją wiedzę z rzeczywistością oraz zdobywają doświadczenia w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Moduł trzeci (dydaktyczny) zakłada odbycie praktyki w wymiarze 120 godzin w szkole. W jej trakcie studenci zapoznają się ze specyfiką szkoły, realizowanymi przez nią zadaniami dydaktycznymi i wychowawczymi, z organizacją pracy, dokumentacją oraz warsztatem pracy nauczyciela. W ten sposób kształcą swoje kompetencje dydaktyczne.

I tak, np. praktyki pedagogiczne obowiązkowe dla studentów studiów pierwszego stopnia, na specjalności Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie obejmują:

- ćwiczenia praktyczne - realizowane w trybie śródrocznym jako osobny przedmiot, na I roku jako praktyka ogólnopedagogiczna nieciągła, której celem jest kształcenie kompetencji praktycznych studentów w zakresie działań pedagogicznych umożliwiających nabywanie doświadczeń związanych z funkcjonowaniem systemu oświaty i wychowania, specyfiką szkoły; na II i III

⁴⁸ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (Dz.U. 2012 r., nr 0, poz. 131), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 22.03.2013].

roku - obejmujący cotygodniowe zajęcia w szkołach wybieranych przez nauczycieli akademickich lub/i nauczycieli ćwiczeniowych; ćwiczenia praktyczne realizowane są także w ramach przedmiotów teoretycznych, umożliwiając studentom zastosowanie uzyskiwanej wiedzy w praktyce;

- praktyki zawodowe pedagogiczne - mają charakter próbnej pracy nauczycielskiej; realizowane są na III roku na studiach stacjonarnych w trybie ciągłym - 4 tygodniowym, a na studiach niestacjonarnych w trakcie roku akademickiego w klasach I-III szkoły podstawowej; wyboru miejsca praktyki dokonuje student w porozumieniu z Kierownikiem Praktyk IPPiS; ich celem jest uzyskanie umiejętności w zakresie planowania i realizowania pracy wychowawczo-dydaktycznej w klasach I-III pod kierunkiem nauczyciela z odpowiednim doświadczeniem zawodowym; w trakcie ich trwania student może przeprowadzać badania naukowe związane z przygotowywaną pracą dyplomową⁴⁹.

Praktyka pedagogiczna powinna być traktowana na równi z nauczaniem teoretycznym. Umożliwia ona obserwację, prowadzenie zajęć dydaktycznych, uczestnictwo w życiu klasy, opanowanie wiedzy opartej na działaniu.

Oprócz tego, że praktyka jest jednym ze sposobów przygotowania do pracy w zawodzie, to daje ona również możliwość zatwierdzenia lub zmiany podjętych przez studenta wyborów dotyczących kierunku studiów czy zawodu. Ponadto umożliwia zdobycie umiejętności, które są niezbędne, aby w pełni uczestniczyć w życiu społecznym. Przygotowanie studentów do wykonywania w przyszłości zawodu w formie praktyki jest ważnym elementem kształcenia na poziomie uniwersyteckim, również ze względu na wymagania stawiane współcześnie przez pracodawców. Jak twierdzą M. Bartkowiak i M. Barańska

⁴⁹ www.ippis.up.krakow.pl/index.php/praktyki/, [dostęp 05. 04. 2013].

„świadomie zaplanowane i aktywnie zrealizowane praktyki mogą stanowić kartę przetargową w związku z poszukiwaniem zatrudnienia”⁵⁰.

Dzięki praktyce nauczycielskiej student opanowuje i rozszerza wiedzę specjalistyczną, uczy się wykorzystywać ją, np. do oceniania sytuacji, w których się znajduje czy podejmowania decyzji oraz respektowania norm etycznych. Dzięki niej student rozwija swoją wiedzę i umiejętności, zdobywa osobiste doświadczenia w pracy z uczniami.

Jak już wspomniano wcześniej, według A.T. Pearsona, aby praktyka była efektywna i wartościowa musi być doświadczeniem refleksyjnym. Jej celem ma być zarówno zdobycie wiedzy, jak i jej wykorzystanie, a efektem takiego kształcenia ma być umiejętność nauczania, a nie tylko wiedza o nim. Jest to zatem kluczowy element kształcenia nauczycieli. Praktyka ma zaowocować zwiększeniem świadomości studenta o podejmowanych przez niego działaniach oraz wiedzą o samym działaniu. Wiedza, którą student zdobywa na praktykach nie jest uniwersalna, nie można jej zastosować w każdej sytuacji, bo dotyczy ona konkretnych okoliczności, osób. Przyszły nauczyciel musi zastanowić się i odkryć, co będzie właściwe w sytuacji, w której się znalazł, czy może zastosować znane mu strategie, czy musi coś zmienić. Na tym polega refleksyjne doświadczenia praktyczne - „na modyfikacji przekonań, planów nauczyciela. Jest to bardzo ważne, ponieważ musi on umieć dostosować się do zmieniających się sytuacji, a robi to poprzez zmiany w swojej wiedzy”⁵¹.

Według K. Żuchelkowskiej podczas praktyki powinno się zwracać szczególną uwagę na następujące działania studentów:

⁵⁰ M. Bartkowiak, M. Barańska, *Praktyki jako istotna forma przygotowania zawodowego absolwentów w kontekście przemian rynku pracy*, [w:] A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012, s. 33.

⁵¹ A.T. Pearson, *op. cit.*, s. 157.

- obserwowanie zorganizowanej i podejmowanej spontanicznie aktywności trzech podmiotów edukacyjnych, a więc nauczyciela, wychowanków i ich rodziców;
- podejmowanie działań opiekuńczych, wychowawczych i dydaktycznych wynikających z zastanych sytuacji edukacyjnych w szkole;
- prowadzenie zorganizowanych zajęć dydaktyczno-wychowawczych;
- pełnienie roli wychowawcy klasy w szkole;
- analizowanie i interpretowanie zaobserwowanych i doświadczanych zdarzeń i sytuacji edukacyjnych;
- obserwowanie toku metodycznego zajęć dydaktycznych w klasie;
- opracowywanie scenariuszy zajęć dydaktycznych;
- prowadzenie zajęć w oparciu o wcześniej opracowane scenariusze;
- organizowanie pracy wychowanków w grupach zadaniowych;
- diagnozowanie poziomu wiedzy i umiejętności wychowanków;
- podejmowanie indywidualnej pracy z wychowankami przejawiającymi inteligencje wielorakie lub mającymi zaburzenia rozwojowe;
- omawianie z nauczycielem-opiekunem praktyk w szkole prowadzonych zajęć i innych form pracy z wychowankami;
- ocena przeprowadzonych zajęć i innych⁵².

Według R. Perry celem praktyk jest podejmowanie przez studentów różnych działań i aktywności. Wśród nich wymienia:

- Nawiązywanie kontaktów z dziećmi - jest to jedno z ważniejszych i trudniejszych zadań dla nauczyciela. Musi on najpierw poznać swoich uczniów, aby w wartościowy dla nich sposób zorganizować im proces

⁵² K. Żuchelkowska, *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, Wydawnictwo PWSZ, Włocławek 2012.

uczenia się. Do tego potrzebne jest również obustronne zaufanie. Działalnością studentów podczas praktyk, która bezpośrednio wiąże się z nawiązywaniem kontaktów z dziećmi jest ich obserwacja. Jest ona użyteczna przy tworzeniu programów, dobieraniu strategii, monitorowaniu postępów, odkrywaniu silnych stron dzieci, tłumaczeniu nietypowych zachowań, które umożliwiają stworzenie sprzyjających warunków do uczenia się.

- Rozwijanie własnej filozofii związanej z nauczaniem - w procesie zdobywania doświadczeń, uczenia się, czytania lektur, tworzenia osobistych przekonań na temat uczenia się, nauczania przyszli nauczyciele tworzą własną filozofię nauczania. Zawiera się w niej to, co student wie, co uważa na temat nauczania. Jest to ważne, ponieważ później ma to wpływ na decyzje podejmowane przez nauczyciela.
- Tworzenie środowiska uczenia się i nauczania - podczas praktyki studenci dowiadują się jak może wyglądać aranżacja sali, jak wykorzystuje się jej przestrzeń, selekcjonuje i magazynuje materiały oraz jak wygląda organizacja dnia. Studenci mają także szansę zaobserwować jak organizacja środowiska fizycznego wpływa na zachowania uczniów. Ponadto zdobywają oni praktyczne doświadczenia związane z przygotowywaniem się do prowadzonych przez siebie zajęć. Kolejną rzeczą, której studenci uczą się podczas praktyki to umiejętność tworzenia atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Powinna się ona charakteryzować zapewnieniem ciepła emocjonalnego i wspierającego środowiska.
- Rozwój teorii osobistej i umiejętności praktycznych - podczas stawania się nauczycielem ważne jest tworzenie i rozwijanie własnej teorii nauczania, która następnie jest podstawą dla podejmowania decyzji dotyczącej praktyki nauczania (co i w jaki sposób robi nauczyciel).

Dotyczy więc ona zarówno przedmiotu nauczania (co?) i metod (jak?). Przyczynia się do tego opis wydarzeń oraz pytania ich dotyczące czyli refleksja nad tym co student widzi i robi. Podczas praktyki studenci poznają nowe sposoby działania i techniki, wypróbują te, które już znają lub o których czytali. Oprócz tego studenci uczą się jak interpretować sytuacje, podejmować decyzje, działać i reagować na to co się dzieje.

- współpraca z dorosłymi w instytucjach wczesnej edukacji - w czasie praktyki studenci mają również kontakt z dorosłymi. Jest to nauczyciel nadzorujący, dyrektor szkoły, inne osoby w niej pracujące czy rodzice. Przyszli nauczyciele mogą obserwować innych w tych kontaktach oraz próbować robić to samemu, ucząc się tym samym budowania stosunków interpersonalnych⁵³.

Kolejnym celem praktyk pedagogicznych jest rozwijanie kompetencji zawodowych. Według K. Denka obecnie nauczyciele potrzebują następujących kompetencji: prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych i moralnych. Na kompetencje składają się wiedza, zdolności, umiejętności, dyspozycje, które umożliwiają realizację zadania jakim jest edukacja. Kompetencja nauczyciela wiąże się również z jego poczuciem wartości, samoświadomością, potrzebą nieustannego podnoszenia kompetencji oraz własnym rozwojem zawodowym⁵⁴ (por. A. Szkolak⁵⁵). Podczas praktyk studenci mają szanse rozwijać kompetencje komunikacyjne- poprzez słuchanie i rozmawianie z dziećmi, zachęcając do czytelnictwa i pobudzają przy tym wrażliwość dzieci na bogactwo językowe. Realizując założone cele edukacyjne wykorzystują przy okazji wiedzę o komunikacji interpersonalnej. Jak wynika z

⁵³ R. Perry, *op. cit.*

⁵⁴ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, t. III, Wydawnictwo WSPiA im. Mieszka I, Poznań 2012.

⁵⁵ A. Szkolak, *op. cit.*

badan przeprowadzonych przez W. Drózkę doświadczenia zdobyte przez studentów podczas praktyki pedagogicznej ułatwiają nawiązywanie kontaktu i porozumiewanie się z dziećmi, panowanie nad klasą i nad samym sobą. Uczestnicy tych badań, posiadający takie doświadczenia wyrażali opinię, że spotkanie z dziećmi czy młodzieżą nie wywołuje w nich lęku oraz, że ich zdaniem lepiej radzą sobie z problemami wychowawczymi⁵⁶. Natomiast kompetencje społeczne oraz współdziałania praktykanci podnoszą wspierając dzieci w ich działaniach, udzielając im rad, pokonując wspólnie problemy uniemożliwiające osiągnięcie celu, rozwiązując konflikty oraz w kontaktach z rodzicami działając na zasadach partnerskich. Podczas praktyk kandydaci na nauczycieli mają okazję stosować nowe sposoby rozwiązywania różnych kwestii, nowości, innowacje.

Przyszły nauczyciel i posiadane przez niego kompetencje mają wpływ zarówno na funkcjonowanie szkoły, jak i na skuteczność samego procesu edukacji (są one głównym zagadnieniem rozdziału 5). Dzięki kompetencjom, które ma nauczyciel może on poprawnie planować proces edukacyjny, realizować stawiane cele i zadania, oceniać własne działania wychowawcze i dydaktyczne, działać zgodnie z przyjętymi normami i standardami. Nauczyciel wczesnej edukacji, który posiada rozwinięte kompetencje zawodowe może wzbogacać osobowość dziecka, dbać o ich wszechstronny rozwój, umie zorganizować rzeczywistość wokół dzieci, w której czują się szczęśliwe. Dlatego „dzięki praktykom kandydaci na nauczycieli poznają tę grupę zawodową, integrują się z nią, uczą się jak być dobrym nauczycielem oraz nabierają nawyku autorefleksji⁵⁷.

J. Kuźma wyróżnia trzy podstawowe, kluczowe funkcje, które spełnia praktyka w przygotowaniu studentów do zawodu nauczyciela.

⁵⁶ W. Drózka, *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo WSP ZNAP, Warszawa 2000.

⁵⁷ K. Żuchelkowska, *op. cit.*, s. 64.

- Funkcja adaptacyjna - polega na stopniowym wdrażaniu do zawodu nauczyciela. Adaptacja do zawodu odbywa się poprzez przygotowanie do ustawicznego kształcenia, samodoskonalenia i samowychowania. Oprócz tego to proces adaptacji do środowiska *szkolnego*, *pozaszkolnego* oraz wielorakich obowiązków organizacyjnych, dydaktycznych i wychowawczych.
- Funkcja refleksyjna - polega na głębszej analizie, rozważaniu własnej roli i miejsca w przyszłym zawodzie nauczyciela. Swoim zakresem obejmuje również wewnętrzny stosunek do podopiecznych, jako podmiocie pracy pedagogicznej oraz refleksji nad wiedzą i doświadczeniem zdobytym w toku studiów. W tym przypadku student może zadać sobie pytanie, czy jest odpowiednią osobą na odpowiednim miejscu i rozwiązać wszelkie występujące wątpliwości dotyczące wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji.
- Funkcja innowacyjna - ma dwojaki wymiar i znaczenie. Z jednej strony jest to kształtowanie studenta studiów nauczycielskich, jako badaczy tj. przygotowanie ich do samodzielnego zdobywania wiedzy, prowadzenia eksperymentów właściwych i prób eksperymentalnych. Z drugiego punktu widzenia funkcja ta ma znaleźć swoje odzwierciedlenie w poszukiwaniu i wprowadzaniu w procesie studiów lub zaraz po ich ukończeniu, gotowych innowacji pedagogicznych, psychologicznych lub dydaktycznych⁵⁸.

W Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku wymieniona została jeszcze czwarta „funkcja integracyjna, która ma na celu łączenie wiedzy z różnych

⁵⁸ J. Kuźma, *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Wydawnictwo AP, Kraków 2000.

dziedzin nauki, przedmiotów, aktywności. Wpływa to na sprawną organizację procesu edukacyjnego oraz na motywację⁵⁹.

Z kolei K. Denek podaje funkcje praktyk pedagogicznych: opiekuńczą, dydaktyczno - wychowawczą, ekonomiczną, kreatywną, ekologiczną i aksjologiczną. Dzięki nim studenci mogą powiązać swoją wiedzę teoretyczną z jej praktycznym zastosowaniem, co prowadzi do usystematyzowania, pogłębienia i ugruntowania wiedzy⁶⁰.

M. Jakowicka natomiast wymienia funkcje poznawczą, wychowawczą, badawczą, innowacyjną i kreatywną, podkreślając przede wszystkim znaczenie poznawczej i wychowawczej. Pierwsza z nich ma na celu poznanie przez kandydata do zawodu jego specyfiki i środowiska oraz zdobycie doświadczeń dotyczących pracy nauczyciela (poprzez prowadzenie zajęć i obserwację). A funkcja wychowawcza ma w studentach wyrobić pewne nawyki w postępowaniu pedagogicznym, zwiększać jego zainteresowania z zakresu pedagogiki, budowaniu właściwych kontaktów interpersonalnych z wychowankami, pracownikami, rodzicami⁶¹.

W toku pracy nad rolą praktyk pedagogicznych został wyznaczony przewodni motyw tego przedsięwzięcia, tj. stwierdzenie, że „praktyki powinny wciągać przyszłych nauczycieli do procesu badawczego oraz kształtować ich postawę nowatorską, rozumianą poprzez umiejętność stawiania pytań, samodzielne formułowanie problemów, budzenie wrażliwości i intuicji nieodzownej dla odkrywania nowych, istotnych zjawisk i procesów i to w momencie ich powstawania oraz u samego źródła tj. w autentycznym środowisku

⁵⁹ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005, s. 847.

⁶⁰ K. Denek, *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wyd. UAM, Poznań- Toruń 1994.

⁶¹ M. Jakowicka, *Funkcje praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] M. Jakowicka (red.) *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, Wyd. WSP, Zielona Góra 1991.

bio-socjo-kulturowym czy społeczno-wychowawczym”⁶². Praktykant w ciągu odbywania swoich praktyk powinien odznaczać się otwartą postawą i gotowością do twórczej weryfikacji wiedzy nabytej w toku studiów. Wchodząc w środowisko szkolne powinien starać się uwrażliwić na zaistniałe problemy natury dydaktycznej i wychowawczej w stosunku do swoich podopiecznych. Każdy dzień spędzony na praktykach to kopalnia różnorodnej wiedzy pedagogicznej na temat dzieci i ich edukacji. Szczególną uwagę zwraca się na kwestię, że żaden nauczyciel w swojej pracy nie spotkał się z identyczną sytuacją problemową do rozwiązania. Zastosowanie wiedzy teoretycznej nie jest możliwe do rozwiązania wszystkich pojawiających się problemów, dylematów. Obserwowanie reakcji czynnych nauczycieli na pojawiające się sytuacje mogą przyczynić się do stworzenia własnej teorii i reakcji na daną sytuację oraz być podpowiedzią przy późniejszej pracy.

Praktyki studenckie integrują wielorakie elementy występujące w procesie edukacji nauczycieli. Na pewno jest to integracja wiedzy teoretycznej i praktycznej o edukacji szkolnej, ale też scalanie celów kształcenia z różnych dziedzin kształcenia akademickiego często ujmowanych w różnorodnych kategoriach zjawisk i pojęć oraz integrację treści z zakresu różnych przedmiotów, tzw. bloku pedagogicznego, np. psychologii, pedagogiki, socjologii itp. To również integracja różnych form realizacji, zadań edukacyjnych wymagających podejmowania wielorakich rodzajów aktywności, działalności nauczycieli akademickich, studentów i nauczycieli szkolnych realizujących swoje zadania przy wspólnym warsztacie pracy oraz działalności studentów i uczniów w szkole będącej płaszczyzną wzajemnej komunikacji i wspólnego uczenia się.

Na dowód tego, jak wielką wartość mają praktyki nauczycielskie, można posłużyć się wypowiedzią studentki jednej z uczelni pedagogicznych:

⁶² J. Kuźma, *op. cit.*, s. 44.

Większość znajomych koleżanek, które już pracują w szkole, przedszkolu bądź odrabiają staż zawodowy, zgadzają się z tym, że najczęściej nauczyły się podczas odbywania praktyk zawodowych bądź na zajęciach ćwiczeniowych, na których prowadziły zajęcia na sobie nawzajem. To wszystko są działania praktyczne. Zapytane, jak wiele, np. z filozofii lub ekonomii przydało im się w pracy w szkole, odpowiedziały, że nic lub po prostu się śmiały. Co jest ważne w naszym zawodzie? Uzupełnianie dzienników lub wirtualnych dzienników (o ile szkoła ma wirtualny dziennik), pisanie kart pracy, okresowych osiągnięć ucznia, testów szkolnych, ocen opisowych, znajomość podstawy programowej i programów, które są wykorzystywane w szkole - przedszkolu. Pytamy, jak coś zrobić? – dostajemy pięciotomową książkę z wyjaśnieniem, „jak przeczytasz to będziesz wiedzieć” – ale my wolimy coś zobaczyć, jak ktoś robi, pokazuje, pracować w grupie, chodzić do szkół, prowadzić zajęcia i zabawy w szkołach czy przedszkolach, widzieć jak ktoś to robi i wyciągać wnioski dla siebie, bo może same takie zajęcia poprowadziłybyśmy inaczej. Teoria? Nie mówię, że wcale nie jest potrzebna, ale stanowi niewielką część tego, co jest najistotniejsze. Półtoragodzinne spotkanie z nauczycielką mówiącą jak rozmawiać z rodzicami przyniesie lepsze rezultaty niż 3 godzinny wykład z filozofii – nie oszukujmy się. Nasz zawód w głównej mierze opiera się na intuicji i empatii. Jeśli nie będziemy posiadać tych cech, przekazywana przez nas wiedza, będzie sucha, sztywna, bez wyrazu, zimna, ciężka. Brak współpracy i więzi z uczniami doprowadzi do takiej sytuacji, że nie będziemy znać swoich uczniów, nie będziemy potrafiły do nich dotrzeć, w klasie będą problemy – których nie będziemy w stanie zauważyć. A kwestia wychowania? Przecież nauczyciel jest pedagogiem – ma być tym, który prowadzi dziecko, ma wprowadzać je w świat, pokazywać jego piękno, zwracać jego uwagę na szczegóły, radzić, wzbudzać ciekawość, pobudzać do działań i wyrażania siebie, pomagać rozumieć emocje, uspołeczniać, pomagać innym. Czy oschły nauczyciel, który za cel postawi sobie: „dokładnie tak, jak było napisane w

podręczniku, według wzoru, ma być tak jak w książce”, bo tylko tak jest dobrze, pozwoli dziecku na wyrażenie swojej pasji, czy pobudzi go do działania i odkrywania świata?

Podsumowując problematykę roli praktyk w kształceniu nauczycieli, a tym samym ich dobre przygotowanie do pracy można posłużyć się słowami F. A. Diesterwega sparafrazowanymi przez K. Żuchelkowską: „pierwszy etap edukacyjny jest tyle wart, ile jest wart nauczyciel pracujący z dziećmi”⁶³. Bowiern nauczyciel dla dziecka jest osobą bardzo ważną, uczy bowiem rozumieć świat i kierować sobą. W znacznej mierze na barkach tegoż nauczyciela spoczywa odpowiedzialność za to, jak będzie przebiegać życie naszego podopiecznego i co w nim osiągnie. Praca pedagogiczna na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej wpływa na cały system edukacyjny człowieka. Dlatego na nauczycielu edukacji elementarnej spoczywa zarówno obowiązek czuwania nad dzieckiem z powodu jego niewielkiego jeszcze doświadczenia życiowego, jak i wspierania go swoją wiedzą, doświadczeniem, uczuciem, własną osobowością. Dobry nauczyciel powinien po pierwsze posiadać kompletną wiedzę specjalistyczną oraz powinien być odpowiednio przygotowany merytorycznie do prowadzenia procesu edukacji i wychowania każdego dziecka znajdującego się w klasie szkolnej. Jednak należy podkreślić, że bez praktyki nauczycielskiej nigdy nie zostanie fachowcem. Praktyki pedagogiczne (co zostało już wielokrotnie podkreślone), stwarzają okazje do konfrontacji zdobytej wiedzy teoretycznej z praktycznym jej zastosowaniem w edukacji wczesnoszkolnej. Poprzez praktykę kształtuje się świadomość tego, co się robi, zwiększa się też posiadaną wiedzę na temat wykonywanego działania, rozwija umiejętności i kompetencje zawodowe, a więc uczy się bycia nauczycielem. Działanie praktyczne rozwija ponadto refleksyjne myślenie i refleksyjne doświadczenie, czyli takie doświadczenie, które mobilizuje kandydatów na nauczycieli do modyfikacji zamierzonych poczynań

⁶³ K. Żuchelkowska, *op. cit.*, s. 57.

pedagogicznych. Praktyki pedagogiczne przekształcają też procesy motywacyjne kandydatów na nauczycieli. Jest to niezwykle ważne, bowiem od rozbudowanej motywacji zawodowej zależy, czy nauczyciel będzie samodzielnie pracował nad utrzymaniem własnej sprawności zawodowej na jak najwyższym poziomie. Z tego też względu praktyka nauczycielska nie powinna opierać się tylko i wyłącznie na realizacji powierzonych studentowi zadań, ale praktyką winno nazywać się proces nabywania specjalnej wiedzy, która w późniejszym czasie umożliwi skuteczne działanie, reagowanie i podejmowanie decyzji w realnym, nieprzewidywalnym świecie szkolnym.

4. ROLA NAUCZYCIELA AKADEMICKIEGO W NAUCZANIU STUDENTÓW PEDAGOGIKI WCZESNOSZKOLNEJ

Rozważając rolę nauczyciela akademickiego w nauczaniu studentów pedagogiki wczesnoszkolnej, warto na samym początku zastanowić się nad tym kim jest nauczyciel akademicki. W Słowniku Pedagogicznym znajduje się następująca definicja: „nauczyciel zatrudniony w szkołach wyższych nazywa się w Polsce nauczycielem akademickim, aczkolwiek do tych szkół zalicza się tylko te, którym przysługuje prawo nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego”⁶⁴. Termin ten jasno precyzuje, że nie każda szkoła wyższa posiada nauczyciela akademickiego, który może zdobywać kolejne stopnie naukowe. Nie wszystkie uczelnie mogą nazywać swoich pracowników naukowych- nauczycielami akademickimi. Według A. Karwińskiej „nauczyciel akademicki to określony zawód, który - podobnie jak inne - łączy się z pewnymi wymaganiami (np. z rodzajem wykształcenia), oczekiwaniami (standard wykonawstwa) i przestrzeganiem norm (np. regulamin Uczelni)”⁶⁵. Przed nauczycielem akademickim stawiane są określone oczekiwania w obszarze przechowywania i przekazywania dziedzictwa kulturowego, stymulowania indywidualnego rozwoju własnego i uczniów, stymulowania postaw i dążeń sprzyjających zmianie społecznej. Zadaniem pracownika nauki jest także przyczynianie się do rozwoju danej dziedziny, którą się zajmuje, budowania

⁶⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009, s.113.

⁶⁵ A. Karwińska, *Etos nauczyciela akademickiego. Komentarz socjologiczny* [w:] J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1998, s. 18-19.

nowych zasobów wiedzy oraz nowatorskich sposobów ich oceniania i przekazywania⁶⁶.

Przyglądając się sylwetce nauczyciela akademickiego, należy określić jakie funkcje spełnia on względem studentów. Twórczy charakter pracy nauczyciela akademickiego, który realizuje się w jego funkcjonowaniu na wyższej uczelni, potwierdza, że jest on istotnym narzędziem w polityce edukacyjnej na poziomie akademickim. Ważnym zadaniem, jakie stoi przed nim to przygotowanie młodych ludzi nie tylko do odbioru niezbędnej wiedzy, ale przede wszystkim inspirowanie ich do wielostronnego działania oraz komunikowania się.

Cz. Banach wyróżnia następujące funkcje nauczyciela akademickiego:

- Funkcja kształcąca - powinna polegać na „nauczaniu i organizowaniu procesu uczenia się studentów oraz uczeniu ich realnego życia przez wielostronną aktywność”⁶⁷. Ta funkcja szczególnie wpisuje się we współczesny nurt pedagogiki oraz pomaga kształtować w studentach (przyszłych nauczycielach wczesnej edukacji) silną, wyrazistą osobowość oraz rozbudza chęć do aktywnego budowania swojej osoby, a przez to osoby ucznia.
- Funkcja wychowawcza - powinna realizować się w organizowaniu takich form wychowania, aby wpływały one na postawy studentów. Jest ona również osadzona w konstruktywizmie, gdyż nie narzuca wprost określonych ram wychowania, lecz poprzez motywujące oraz stymulujące procesy. Nauczyciel akademicki organizuje odpowiednie formy wychowania. Student ma możliwość w pełni w tym uczestniczyć. Dla procesu wychowania nie bez znaczenia pozostają wypowiedzi i sposób

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Cz. Banach, *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, [w:] W. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s.50.

zachowania nauczyciela. Mogą mieć one zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. „Nauczyciel, czy jest tego świadom, czy nie - spełnia wielką rolę wychowawczą i powinien brać odpowiedzialność za swoje publikacje, wypowiedzi i postępowanie”⁶⁸.

- Funkcja opiekuńcza - polega na ciągłym „diagnozowaniu, socjalizacji oraz resocjalizacji”⁶⁹ poczynań studenta.
- Funkcja kontrolna - obejmuje wyniki nauczania oraz kontrolę i ocenę osiągnięć studentów. Jest to funkcja wpisująca się bardziej w behawiorystyczny nurt pedagogiki. Skupia się ona na sprawdzaniu: na ile treści realizowane przez nauczyciela zostały przyswojone przez studentów.
- Funkcja organizacyjna – jest jedną z najbardziej rozległych funkcji nauczyciela akademickiego. Odnosi się ona nie tylko do studenta, ale również do samej osoby nauczyciela. Ma ona na celu umiejętność pracy w zespole innych pracowników uczelni oraz zespole jaki tworzy się ze studentami. Wszelkie zależności i interakcje jakie między nimi zachodzą są również uwarunkowane tą funkcją. Nauczyciel akademicki powinien tak kierować własną pracą, aby „zmierzała do efektywnego kierowania własnym rozwojem”⁷⁰, co rozumie się poprzez kształcenie ustawiczne oraz motywowanie studentów do takiej formy kształcenia.
- Funkcja innowacyjna i badawcza – jest nieodłączna w pracy na szczeblu akademickim. Zmiany gospodarczo-społeczne są powodem ciągłego badania oraz szukania nowych rozwiązań. Postawa badawcza nauczyciela akademickiego powinna wzbudzać i utrzymywać zainteresowania słuchaczy, angażować ich i przez to zainteresowanie prezentować poszczególne

⁶⁸J.M.Małecki, *Przede wszystkim poczucie odpowiedzialności* [w:] J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1998, s. 25.

⁶⁹Cz. Banach, *Osobowość...op. cit.*, s. 50.

⁷⁰Ibidem, s. 50.

dziedziny wiedzy. Co więcej, nauczyciel powinien tworzyć i obsługiwać różne bazy danych związanych z informacjami o wynikach aktualnych badań naukowych⁷¹.

Z kolei W. Kubiak pisze, że pracownik akademicki powinien mieć świadomość wykonywania swojego zawodu, a istota tego zawiera się w dwóch podstawowych funkcjach: wychowawczej i nauczającej. Odpowiedzialność za wykonywanie swojego zawodu, nauczyciel powinien mieć przede wszystkim przed sobą samym, przed studentami i całą społecznością. Zatem priorytetowe stają się etyczne problemy zawodu nauczyciela akademickiego, które leżą u podstaw relacji, jakie formują się pomiędzy: młodzieżą – nauczycielem – społeczeństwem⁷².

Autor stawia trzy ważne pytania, dotyczące aspektu etycznego zawodu nauczyciela akademickiego,

- „co jest powinnością nauczyciela?
- co *powinien* nauczyciel jako *nauczyciel* i jako człowiek, który jest odpowiedzialny za kształtowanie młodego pokolenia?
- czy funkcja wychowawcy nauczyciela młodzieży skupia się li tylko na wprowadzeniu młodego pokolenia w pewien system wartości, w pewien system wiedzy o tym, co człowieka obowiązuje?”⁷³.

Warto zastanowić się nad odpowiedziami na powyższe pytania, ponieważ etyka zawodowa jest wpisana w refleksję nauczyciela akademickiego, a zawód nauczyciela zobowiązuje, bowiem „to on oddziałuje na jednostkę uczestniczącą w pobudzonym przez dydaktyka procesie rozwoju, prowadzącego w efekcie do emocjonalnej i intelektualnej dojrzałości, poczucia podmiotowości i własnej

⁷¹ Ibidem.

⁷² W. Kubiak, *Nauczyciel akademicki – Student w interakcji*, [w:] E. Radecki (red.), *Student-Nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998.

⁷³ Ibidem, s.51.

tożsamości (w zasadzie obu stron: w myśl zasady, że człowiek uczy się przez całe życie)⁷⁴.

Jeśli ktoś decyduje się na rolę nauczyciela, to musi mieć świadomość, że to, czego naucza, to nie tylko wykładana wiedza, ale także system wartości, przekazywany zarówno w trakcie wykładów, jak i poprzez zachowania poza uczelnią. Każdy nauczyciel ma prawo do słabości czy popełniania błędów. Musi sobie jednak zdawać sprawę z ich konsekwencji dla wychowania młodego pokolenia.

K. Denek pisze, że „uniwersytet to uczelnia charakterów, kształtowania postaw, tolerancji, poszanowania różnych poglądów, kultur. (...) Studentom potrzebne są autorytety: kulturowe, moralne, wychowawcze, przykłady poszanowania osobowości studenta, którego się nie tylko kształci, lecz także wychowuje”⁷⁵. Szkoły wyższe powinny zmierzać do kształtowania u młodych ludzi rozwiniętych osobowości przy równoczesnym szacunku dla ich autonomii. Jest to ważne „nie tylko z tego powodu, że studenci są ludźmi pełnoletnimi, ale przede wszystkim dlatego, że absolwenci mają być ludźmi dojrzałymi. Oznaką dojrzałości jest, m.in. nieuleganie woli innych, posiadanie własnych opinii, brak podatności na wszelkiego rodzaju mody”⁷⁶.

Aby nauczyciel akademicki mógł rozwijać dojrzałą osobowość studentów, musi sam mieć osobowość wyjątkową, dysponować umiejętnością otwierania przed studium nowymi perspektywami rozwoju, mieć zdolność ukazania wartości i uczulania słuchacza na nie. Musi zatem posiadać wysokie kwalifikacje duchowe, moralne oraz intelektualne, aby stanowić wzór dla drugiego człowieka.

⁷⁴N. Zatka, *Etyka nauczyciela akademickiego*, www.forumakademickie.pl/fa/2011/05/etyka-nauczyciela-akademickiego, [dostęp 10.02.2014].

⁷⁵K. Denek, *Kształci i wychowuje* www.forumakad.pl/archiwum/2009/06/35_ksztalci_i_wychowuje.html, [dostęp 10.02.2014].

⁷⁶K. Sosenko, *Głosa do referatu prof. A. Wegrzeckiego*, [w:] J. Filek (red.). *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 1998, s. 16.

W. Kubiak natomiast podkreśla, że jednym z czynników wpływających na jakość kształcenia są właściwe interakcje w relacji nauczyciel – student. Coraz częściej odchodzi się od dominującej roli nauczyciela, a częściej przyjmuje się postawę empatii, zrozumienia, dialogu oraz otwartości na wszelkie zmiany społeczne i ekonomiczne. Student nie jest ciągle krytykowany, lecz mobilizowany, a jego wiedza budowana jest na kreatywności. Nauczyciel powinien poszerzać tę kreatywność, ukazywać jej walory i stymulować w taki sposób, aby student sam za jej pomocą doszedł do zdobycia potrzebnej wiedzy. Szczególnie ważne jest to w pracy z młodzieżą na kierunkach pedagogicznych, a w szczególności pedagogice wczesnoszkolnej. Jeśli odpowiednio wykształcone nawyki, jak twórczość, kreatywność czy aktywność będą *chlebem powszednim*, to w przyszłości studenci sami przełożą to na swoją pracę⁷⁷. Chcąc szukać odpowiedzi, w jakim kierunku zmierzają zmiany w polskiej edukacji, należy zastanowić się nad rolą nauczyciela akademickiego oraz badać jej realia. Przestrzenią, która pozwoli poznać realny obraz edukacji może być właśnie proces interakcji, jaki zachodzi między nauczycielem akademickim a studentem.

Potrzeba odpowiedniego procesu komunikacyjnego oraz akcentowanie umiejętności *bycia w dialogu* z nauczonym, stanowi dla nauczyciela narzędzie do realizacji swoich celów kształcenia, działania metodycznego, w tym przekazywania wiedzy. Jest to ciekawy przedmiot badań, ponieważ „łączy ze sobą to co *dydaktyczne, interpersonalne* i *instytucjonalne*, czyli sfera społeczno-kulturowa jest łączona ze sferą psychospołeczną obu ze stron (nauczyciela i studenta)”⁷⁸. W poszukiwaniach empirycznych, relacyjności student-nauczyciel, jest dostrzegana pewna interakcja, która wynika z czynników ją wyznaczających. Czynniki te leżą zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia. Mimo, iż podkreśla się, że wszelkie możliwości kontaktu interpersonalnego (są one ściśle powiązane

⁷⁷ W. Kubiak, *op. cit.*

⁷⁸ *Ibidem*, s. 39.

nawzajem) to ostatecznie w poszukiwaniach empirycznych naukowcy nie znaleźli istoty oraz skutków tych powiązań.

Wszelkie procesy poszukiwania i badania tych interakcji istnieją od czasu powstania uniwersytetów, ponieważ podstawowym zadaniem każdej wyższej uczelni jest łączenie działalności naukowo - badawczej z działalnością nauczycielską, dydaktyczną. Rolą i zadaniem nauczyciela akademickiego jest więc dialog oraz otwartość na studenta. Nauczyciel swoją postawą powinien zaciekać ucznia. Już w starożytności, najbardziej popularną cechą nauczyciela była charyzma, która powodowała, że uczeń był zdolny pozostawić wszystko i udać się za mistrzem. Umiejętność komunikowania się, cechy dobrej retoryki pociągały za sobą tłumy oraz sprzyjały przyswajaniu wygłaszanych idei. Współczesne relacje nauczyciel – student nie mogą być oderwane od funkcji uniwersytetu. Mimo, iż dążenie do odkrywania prawdy jest wciąż głównym zadaniem uczelni, to jednak idea uniwersytetu jako wspólnoty uległa pewnym zmianom. Szkoła wyższa, ma przede wszystkim przygotować wykwalifikowaną kadrę oraz muszą zaistnieć korzystne warunki rozwoju studenta, w sytuacji idealnej: mistrz – uczeń⁷⁹.

Można wymieć kilka czynników, które na to wpływają. Sprzyja temu samodzielny wybór osoby, która ma prowadzić zajęcia. Zaistniała możliwość daje szansę dobrowolności i kierowania własnym rozwojem. Kolejnym czynnikiem, który miałby sprzyjać interakcją nauczyciel – student to spotkania o charakterze przedmiotowym. Podczas takich spotkań, nauczyciel akademicki, poprzez dialog powinien pobudzać studenta do zainteresowania obszarami danej wiedzy oraz szukaniem odpowiedzi na pojawiające się pytania. Odpowiednio wykorzystany dialog, jest narzędziem, dzięki którym nauczyciel wspiera twórczy rozwój ucznia. Jest to szczególnie ważne na kierunkach pedagogicznych, gdzie kształcenie

⁷⁹ M. Bednarzak-Libera, *O współpracy nauczyciela akademickiego ze studentami*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo AP, Siedlce 2003.

umiejętności interpersonalnych, powinno zajmować istotne miejsce. Dlatego „w procesie kształcenia studentów (...) istotną rolę w zdobywaniu profesjonalnych umiejętności interpersonalnych może odgrywać sposób prowadzenia interakcji nauczyciela akademickiego ze studentami”⁸⁰.

K. Denek również podkreśla, że „mistrzostwo nauczyciela akademickiego w wychowaniu realizuje się w obcowaniu ze studentami. Wymaga ono uważnej obserwacji oraz słuchania i dialogu z nimi. Jest to oczywiste, ponieważ wychowanie realizuje się w spotkaniu, w relacji uczestników procesu dydaktyczno-wychowawczego”⁸¹. M. Śnieżyński rozszerza pojęcie dialogu do rangi współpartnerstwa i pisze, że „nauczyciele akademicy, którym bliska jest idea współpartnerstwa traktują młodzież, jak ludzi dorosłych, szanują jej czas i dopuszczają do dyskusji. Nie uważają siebie za jedyną wyrocznię. Współpartnerstwo wymaga przełamania bariery własnego stanowiska, stopnia i tytułu naukowego. Rodzi ono atmosferę bezpieczeństwa, łączy się z ciepłym stosunkiem do studentów, a przez to korzystnie wpływa na ich stosunek do nauki. Współpartnerstwo to bywanie ze studentami i pośród nich, to wysłuchiwanie ich, doradzanie im”⁸².

Także w Kodeksie Etyki Nauczyciela Akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego zwrócono uwagę na bardzo istotne kompetencje społeczne. „Nauczyciel akademicki jest życzliwy, taktowny i uprzejmy w stosunku do innych członków społeczności akademickiej, odznacza się wysoką kulturą osobistą i dba o dobre stosunki międzyludzkie w pracy, a także zapobiega

⁸⁰ A. Mańka, A. Roter, *Interakcje nauczyciel akademicki – student jako relacja mistrza z uczniem kształtująca rozwój naukowo – zawodowy słuchaczy kierunków psychologicznych i pedagogicznych*, [w:] E. Radecki (red.) *Student- nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998, s. 88.

⁸¹ K. Denek, *Kształci i wychowuje...op.cit.*

⁸² M. Śnieżyński, *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt”, 2000, nr 3, s. 5.

konfliktom w swoim środowisku”⁸³. Ponadto „nauczyciel akademicki w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych nie podważa autorytetu innych nauczycieli akademickich”⁸⁴. „Nauczyciel akademicki odnosi się do studentów i doktorantów z życzliwością, powagą i taktem, unika niestosowności w słowach i zachowaniu, nie kieruje się emocjami, jest bezstronny i sprawiedliwy”⁸⁵. W takim zachowaniu ujawnia się jego profesjonalne podejście do zawodu, jaki wykonuje. Ponadto „nauczyciel akademicki uznaje za niezbywalne prawo studentów i doktorantów do oceniania jego pracy dydaktycznej i postawy nauczycielskiej”⁸⁶.

Dla mistrza cenne powinny być informacje otrzymywane od studentów i współpracowników. Nauczyciel ma nie tylko słyszeć, ale i słuchać. Informacje zwrotne pozwalają nauczycielowi na zobaczenie czegoś, z czego wcześniej być może nie zdawał sobie sprawy. Mogą mobilizować go do pozytywnych zmian, do rozwoju, stawania się lepszym nauczycielem, lepszym wychowawcą, dojrzałym i bardziej świadomym siebie człowiekiem. Jeśli uczeń wymaga, nauczyciel stara się sprostać stawianym wymaganiom. Jak już było wcześniej wspomniane człowiek uczy się przez całe życie. Potrzeba jedynie otwartości i świeżego spojrzenia na otaczającą rzeczywistość. Fakt, jakim jest ciągły rozwój mistrza ma wpływ na studentów, ponieważ postawa nauczyciela wyzwała w nich również pozytywne odczucia i reakcje.

Własne doświadczenie zawodowe nauczyciela akademickiego pozwoliło mi przekonać się, że pierwsze spotkanie jest bardzo istotnym czynnikiem determinującym późniejsze kontakty we współpracy nauczyciel – student. To, co nauczyciel powie na pierwszym spotkaniu ze studentami, w jaki sposób się przedstawi, zaprezentuje, jakie zrobi pierwsze wrażenie, to będzie ważyło na całej

⁸³ *Kodeks Etyki Nauczyciela Akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego*, www.univ.gda.pl/pl/dz_org/prawo/us/2007/zal40u07a.html, rozdz. III § 25, [dostęp 10.02.2014].

⁸⁴ *Kodeks Etyki op. cit.*, rozdz. V § 39, [dostęp 10.02.2014].

⁸⁵ *Kodeks Etyki op. cit.*, rozdz. V § 40, [dostęp 10.02.2014].

⁸⁶ *Kodeks Etyki op. cit.*, rozdz. V § 48., [dostęp 10.02.2014].

jego dalszej współpracy z młodymi ludźmi. Początkowa relacja nauczyciela i studenta najczęściej jest bardzo formalna i jedynie od nauczyciela zależy, w jakim stopniu ta formalność się zmniejszy. Należy pamiętać, że aby dialog był możliwy w grupie ludzi, musi wzrosnąć poziom wzajemnego zaufania, zwłaszcza w procesie edukacji. Zakłada się również, że student jest w stanie przejąć od swojego nauczyciela pewne wzorce zachowania, postępowania oraz profesjonalne umiejętności.

Warto podkreślić, że to właśnie w murach uczelni rodzi się i umacnia, wcześniej wspomniana relacja mistrz-uczeń. Słownik Języka Polskiego podaje, że mistrz to: „człowiek przewyższający innych umiejętnością czegoś, biegłością w czymś, niedościgniony w jakiejś dziedzinie; człowiek godny naśladowania, uznany przez innych za wzór, za przewodnika w jakiejś dziedzinie; nauczyciel”⁸⁷.

Mistrz to „osoba wybrana przez ucznia. Powinien budzić on podziw i chęć naśladowania. Uczeń ceni w nim *dzielnego etycznie człowieka* za jego odwagę i bezkompromisowość w kierowaniu się zasadami moralnymi, a uosabiając niebanalny sposób myślenia. Mistrz jest dla ucznia reprezentantem Dobra w sytuacji konkretnego *tu i teraz*. Podziw i fascynacja rodzące się u ucznia powinny stać się dla niego źródłem natchnienia, zachętą do podjęcia twórczego wysiłku w przekraczaniu siebie”⁸⁸. Mistrz kieruje uwagę ucznia na wartości, jakie nadają sens ludzkiemu życiu. Nie ma w tym jednak żadnego przymusu z jego strony. Naturalną jest potrzeba ucznia, która wyraża się w weryfikacji, czy wartości, jakie głosi mistrz, może przyjąć jako *swoje*. W omawianej relacji nader istotną wartością staje się wolność, której mistrz nigdy nie zabiera, czy nawet nie ogranicza swemu uczniowi. Przeciwnie, uczeń właśnie dostrzega doniosłość swego mistrza w posługiwaniu się swoją wolnością, a nieraz w koniecznym jej

⁸⁷ S. Dubisz (red.), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, t. 2., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008; zob. A. Szkolak, *op. cit.*

⁸⁸ M. Kapias, G. Polok, *Osoba - cnota - wartość. Wybrane zagadnienia z etyki nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Katowicach, Katowice 2007, s. 119-120.

ograniczeniu⁸⁹. J. Grochulska uważa, że kandydat na nauczyciela, który nie doświadczy na czym polega bycie wolnym oraz kierowanie własnym losem, nigdy nie będzie świadomy odpowiedzialności za swój dalszy profesjonalny rozwój. Podkreśla również, że konstruktywnym warunkiem autokreacji człowieka, jest wolność oraz zaufanie, a „atmosfery wolności nie można narzucić (...) na uniwersytecie, podczas zajęć z kandydatami na nauczycieli, ani wśród kadry nauczycielskiej”⁹⁰.

Aksjologiczną postawę mistrza można ująć w dwóch kategoriach: nauczającej i wychowującej. W pierwszej z nich należy wymienić:

- Uczciwe, rzetelne i odpowiedzialne przekazywanie wiedzy swoim uczniom.
- Inspirowanie uczniów do samodzielnej pracy i doskonalenia się.
- Opiekę i indywidualne podejście do każdego ucznia.
- Bezstronną interpretację faktów, opinii oraz innych stanowisk naukowych.
- Jasne i sprawiedliwe formułowanie wymagań oraz kryteriów zaliczenia bądź oceniania pracy uczniów.

Natomiast wychowawcza rola mistrza polega na:

- Kształtowaniu postawy swojego ucznia poprzez dobry przykład własnego życia.
- Pobudzaniu do refleksji nad zagadnieniami, które wykraczają poza obowiązujący kanon wiedzy.
- Stwarzaniu odpowiednich warunków i zachęcaniu do przyjmowania postawy gotowości zaangażowania się w społecznie ważne działania.

⁸⁹ Ibidem.

⁹⁰ J. Grochulska, *Kształcenie nauczycieli a zagrożenia i nadzieje demokratyzacji edukacji szkolnej*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Warszawa 2000, s. 253.

- Uczeniu dbałości w przestrzeganiu i realizacji dobra osobistego i wspólnotowego⁹¹.

Według Akademickiego Kodeksu Wartości Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie w zagadnieniu mistrz - nauczyciel zawierają się trzy kwestie: „bycia kompetentnym i życzliwym przewodnikiem, bezstronnym interpretatorem i sprawiedliwie oceniającym”⁹².

Bycie kompetentnym przewodnikiem możliwe jest dzięki realizacji takich zasad, jak:

- przekazywanie wiedzy w sposób rzetelny, odpowiedzialny, uczciwie i z należytą starannością, tj. wypowiedanie się tylko w obszarze swoich kompetencji zawodowych, przygotowywanie się do zajęć z wykorzystaniem właściwej (najnowszej i najbardziej znaczącej) literatury i osiągnięć naukowych, dbanie o jakość prowadzonych zajęć (poddawanie ich ocenie i doskonalenie warsztatu dydaktycznego), przyznawanie się do popełnianych błędów, uznawanie nietrafności własnych pomysłów, ujęć, sformułowań,
- życzliwe inspirowanie studentów: rozbudzanie ich skłonności do samodzielnego rozwoju i sprzyjanie ich dociekliwości naukowej, rozwijanie samodzielności myślenia i krytycyzmu (m.in. poprzez dzielenie się z nimi swoimi odkryciami i wątpliwościami); dbałość o to, aby doskonalili swój warsztat poznawczy i środki przekazu wiedzy,
- respektowanie godności, podmiotowości i autonomii studentów, szanowanie ich prawa do swobodnego wyrażania opinii na tematy naukowe i w innych ważnych kwestiach, z jednoczesnym zachęcaniem (wymaganiem) do rzetelnej argumentacji,
- indywidualne traktowanie studentów - otaczanie opieką wybitnie zdolnych, przyszłych adeptów nauki - swoich następców; życzliwe oferowanie

⁹¹ M.Kapias, G.Polok, *op. cit.*

⁹² *Ibidem.*

swojego odpowiednio wymierzonego czasu tym, którzy potrzebują dialogu naukowego i dojrzałego doradztwa.

Na bycie rzetelnym interpretatorem składa się:

- rzetelne przedstawianie innych stanowisk, koncepcji i twierdzeń naukowych i informowanie o prezentowanym, osobistym punkcie widzenia, o swoich wątpliwościach,
- bycie wolnym od uprzedzeń i wpływu różnych poglądów (zdań), które ujawniają się w czasie sporów,
- formułowanie opinii o cudzym dorobku bezstronnie i konkretnie, ukazywanie jego mocnych i słabych stron.

Bycie sprawiedliwie oceniającym realizuje się poprzez przestrzeganie następujących zasad:

- precyzyjne definiowanie celów i zadań i konsekwentne rozliczanie z ich wykonania,
- stosowanie jasnych, jednoznacznych i takich samych kryteriów ocen dla wszystkich studentów,
- ocenianie tylko na podstawie osiągnięć,
- jawne odnoszenie się do treści i formy wypowiedzi studentów (ustnych i pisemnych)⁹³.

K. Denek uważa, że mistrz to pracownik naukowo - dydaktyczny, który osiągnął doskonałość w wybranej dyscyplinie nauki, wskazuje studentom jak mądrze, twórczo, skutecznie i afektywnie studiować i żyć na miarę oczekiwań społeczeństwa opartego na wiedzy. Natomiast dydaktyczne mistrzostwo warunkuje, oprócz umiejętności ujmowania istoty rzeczy, zjawisk i procesów,

⁹³ Ibidem.

wskazywanie dróg, którymi trzeba wędrować, żeby zachować tradycje, zwyczaje, kulturę i tożsamość. Oznacza ono: być tym, kim człowiek może się stać⁹⁴.

W akademickim procesie edukacyjnym, dla studentów na pewno istotna będzie gruntowna wiedza merytoryczna nauczyciela-mistrza, umiejętności metodyczne i właściwości osobowościowe.

Nauczyciel powinien odznaczać się doskonałą wiedzą, zwłaszcza w zakresie nauczanych przedmiotów. Studenci szybko zauważają niedociągnięcia w przekazywanych treściach, co może wpłynąć na zachwianie autorytetu nauczyciela. „Gruntowna wiedza, to znajomość nie tylko fundamentalnych zagadnień, ale i różnych szczegółów, niuansów oraz *detali*. To wiedza głęboko zrozumiana, uporządkowana i utrwalona. Ci, którzy ją posiadają, potrafią zaciekawić każdym tematem, nie boją się stawianych przez młodzież pytań, *błyszczą* znajomością przedmiotu, są konkretni i rzeczowi, łatwo i swobodnie poruszają się w swojej dziedzinie, wykazując przy tym duże zaangażowanie emocjonalne”⁹⁵. Łatwo jest stwierdzić, czy nauczyciel rzeczywiście interesuje się zagadnieniami, które porusza na zajęciach. Tylko ktoś, kto sam ma zapał, potrafi wzbudzić go u innych. W związku z powyższym również niezbędną umiejętnością będzie zapewne właściwe przekazywanie wiedzy tak, by trafiała do odbiorcy. Dobry wykładowca dąży do nawiązania kontaktu ze słuchaczami, nie tylko wzrokowego, ale i psychicznego, który przejawia się w reagowaniu na to, co dzieje się na zajęciach.

Nauczyciela akademickiego powinna charakteryzować również odwaga w prezentowaniu własnego stanowiska niezależnie od okoliczności oraz zgodność tego, co głosi z tym, jak postępuje. Nauczyciel spełniający te oczekiwania jest wiarygodny oraz życzliwy, wymaga dużo od siebie i od innych. Musi być człowiekiem taktownym, nie ulegającym koniunkturze, mającym odwagę

⁹⁴ K. Denek, *Uniwersytet...op. cit.*

⁹⁵ M. Śnieżyński, *op. cit.*

wystąpić w obronie pokrzywdzonego, reagującym na przejawy zła i niesprawiedliwości. Tę prawość charakteru kształtują szczerść, uczciwość i lojalność, tolerancja, odwaga w prezentowaniu własnych poglądów i konsekwencja.

Szczególnym atutem nauczyciela jest poczucie humoru. Praca z młodymi ludźmi wymaga wkalkulowania w działalność edukacyjną czasu także na żart i uśmiech. Pogodne oblicze wykładowcy może skutecznie rozładować napięcia i stresy. Nauczyciel, który tworzy wokół siebie pozytywną atmosferę jest w stanie o wiele więcej osiągnąć. Zjednuje sobie ludzi również poprzez sprawiedliwe ocenianie, tym bardziej, że nie jest to takie łatwe.

Elementem składowym autorytetu nauczyciela akademickiego są także szerokie zainteresowania pracowników nauki. Studenci wysoko cenią sobie nauczycieli, którzy mają zainteresowania wychodzące poza granice ich specjalności naukowej. Tego typu zainteresowania, np. sportowe, artystyczne, techniczne, dają o wiele szersze możliwości nawiązywania nieformalnych kontaktów z młodzieżą. Zamknięcie się pracownika w wąskiej dziedzinie przedmiotowej nie służy rozwojowi jego osobowości, ograniczając przy tym możliwości kontaktów z młodzieżą⁹⁶.

Ponadto współczesny nauczyciel akademicki powinien mieć świadomość, co wpływa na jakość kształcenia. To czy w nauczaniu przyszłych nauczycieli będzie przeważać teoria czy praktyka zależy w dużym stopniu od osób prowadzących poszczególne przedmioty. J. Parafiniuk - Soińska podkreśla, że funkcje wiedzy są odmiennie rozumiane przez nauczycieli praktyków oraz teoretyków nauk pedagogicznych. Wykładowcy - praktycy oczekują, że wiedza, którą buduje student przydatna mu będzie do rozwiązania problemów dydaktyczno-wychowawczych, które napotka w pracy. Promują oni kształcenie według praktycznych wzorców, a mniej jako czynnik kształtujący osobowość

⁹⁶ Ibidem.

nauczyciela. Przeciwnikiem wykładowców praktyków są teoretycy. Teoretycy nauk pedagogicznych proponują bowiem ogólniejsze pojmowanie funkcji wiedzy pedagogicznej⁹⁷.

R. Muszkieta podaje w swoim podręczniku listę wartości zaproponowaną przez W. Ciczkowskiego, za pomocą których można określić wzorzec nauczyciela akademickiego. Przedstawia się ona następująco:

1. Aspiracje perfekcjonistyczne:

- projektowanie perspektyw własnego rozwoju naukowego,
- dokonywanie wyborów moralnych w przypadku konfliktu dóbr,
- doskonalenie metod pracy dydaktycznej,
- poszukiwanie sposobów oddziaływania na sferę motywacyjną studentów,
- dbałość o treść i formę wypowiedzi ustnych i pisemnych,
- doskonalenie własnego stylu pracy dydaktycznej i naukowej,
- poszukiwanie sposobów rozwiązywania pojawiających się sytuacji konfliktowych,
- dbałość o wygląd zewnętrzny.

2. Otwartość (elastyczność) umysłu:

- poddawanie rewizji swoich poglądów, jeśli uległy zmianie fakty, na których podstawie poglądy te kształtowały się,
- otwartość na nowe teorie, koncepcje, wiedzę,
- umiejętność doboru treści i form pracy zgodnych z oczekiwaniami studentów,
- dostosowanie tempa prowadzenia zajęć dydaktycznych do możliwości percepcyjnych studentów,
- wsłuchiwanie się w problemy studentów związane z nauką, ukazywanie możliwości ich rozwiązywania,

⁹⁷ J. Parafiniuk-Soińska, *Tradycyjne wzory z współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] W. Leżańska (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2009, s.27.

- umiejętność wskazywania studentom odniesień danej teorii do praktyki,
- gotowość do zmiany z zakresu i kierunku badań jeśli zachodzi potrzeba,
- umiejętność integrowania wiedzy z różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych.

3. Dyscyplina wewnętrzna:

- zdolność do długotrwałego wysiłku, dzięki czemu osiąga się postęp we własnym rozwoju naukowym,
- podporządkowanie spraw mniej ważnych sprawom ważnym,
- ciągłe uaktualnianie wiedzy,
- dobre przygotowywanie się do zajęć dydaktycznych,
- punktualność, konsekwencja i obiektywizm w pracy dydaktycznej,
- umiejętność panowania nad emocjami.

4. Tolerancja:

- umiejętność szanowania opinii i poglądów, których się nie podziela,
- walka ze złem nie na podstawie surowych potępień czy nienawiści, lecz na podstawie przywiązania się do tego, co uważa się za słuszne,
- gotowość do porozumienia się w rozsądnych granicach,
- analizowanie propozycji i inicjatyw studentów,
- akceptacja samego siebie,
- wyrozumiałość dla różnic w efektach pracy studentów, wynikających z różnych możliwości intelektualnych i stopnia zainteresowania się danym przedmiotem akademickim.

5. Aktywność:

- podejmowanie czynności służących ulepszeniu warunków pracy,
- podejmowanie inicjatyw służących poprawie własnego statusu materialnego,
- uczestnictwo w badaniach naukowych prowadzonych w katedrze, zakładzie,

- opracowanie projektów badań własnych,
- uczestnictwo w różnych formach życia uczelni,
- utrzymywanie poprawnych relacji: nauczyciel akademicki - student,
- promowanie własnej uczelni, dbanie o jej prestiż,
- udział w seminariach, konferencjach naukowych,
- przygotowywanie publikacji naukowych.

6. Odwaga cywilna:

- wyrażanie własnych poglądów,
- przełamywanie utartych schematów procesu dydaktycznego,
- przeciwstawianie się pozornej identyfikacji ze szkołą naukową swojego

Mistrza,

- umiejętność przyznawania się do błędów, porażek,
- umiejętność przyznawania się do niewiedzy na zadane pytanie,
- umiejętność przyznawania się do zmiany poglądów,
- odrzucanie prób protekcji.

7. Uczciwość intelektualna:

- podążanie w swoim myśleniu do końca, bez względu na konsekwencje, do których dana myśl może doprowadzić,
- nie unikanie trudnych pytań, poszukiwanie odpowiedzi na nie,
- nie podawanie informacji niepewnych, niesprawdzonych,
- otwartość na krytykę własnych i cudzych poglądów,
- oczekiwanie uzasadnień, a nie wyrażanie oburzeń,
- zgłaszanie wątpliwości co do prawdziwości określonych teorii,
- unikanie dociekania nieistotnych szczegółów w badaniach naukowych.

8. Odpowiedzialność za słowo:

- dotrzymanie umów i obietnic,
- odpowiedzialność za prawdziwość i aktualność przekazywanej wiedzy,
- odpowiedzialność za interpretację doświadczeń na ćwiczeniach,

- prostowanie błędnie podanych informacji.

9. Uspołecznienie:

- interesowanie się zagadnieniami społecznymi,
- przewyżczanie egocentryzmu,
- gotowość do niesienia pomocy innym,
- umiejętność współdziałania,
- przeciwstawianie się poniżaniu autorytetów moralnych.

10. Wrażliwość estetyczna, poczucie humoru:

- rozwijanie własnych zainteresowań kulturalnych,
- posiadanie dystansu do aktualnych wydarzeń w skali *makro*,
- unikanie przesadnej powagi,
- nieuzewnętrznianie swych złych nastrojów (niedyspozycji),
- posiadanie ogłady towarzyskiej⁹⁸.

Podsumowując rozważania nad rolą nauczyciela akademickiego w nauczaniu studentów pedagogiki wczesnoszkolnej pragnę po raz kolejny odnieść się do własnego doświadczenia zawodowego, które pozwala mi na stwierdzenie, że nauczyciel angażujący się całym sobą w pracę akademicką odczuwa satysfakcję, która napędza go i dodaje siły do podejmowania nowych zadań, niejako spełnia się w działaniu.

⁹⁸ R. Muszkieta, *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego (podr. 2.6. Nauczyciel akademicki)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Poznań 2004.

5. KOMPETENCJE PROFESJONALNE NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI⁹⁹

Kandydat na nauczyciela wczesnej edukacji musi zgodzić się z faktem, że spośród różnych czynników decydujących o efektywności pracy szkoły, a w szczególności skuteczności organizowania procesu poznawczego uczniów w młodszych wiekach szkolnym i czuwaniu nad jego przebiegiem, najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel o określonych i wysokich kompetencjach. A. Maj podkreśla, że „nauczycielom przypada w szkole szczególna, wspólnototwórcza rola i to od nich w pierwszym rzędzie zależy jakość kształcenia, wychowania i więzi międzyludzkich w szkole”¹⁰⁰.

W *Słowniku Języka Polskiego* termin kompetencja jest pojmowany co najmniej w dwóch kontekstach. W kontekście instytucjonalnym przez kompetencję należy rozumieć „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi”, a w kontekście personalnym „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności”¹⁰¹. W. Okoń pisze, że w pedagogice kompetencja (z łac. *competentia*) stanowi podstawowy warunek wychowania i określa ją jako - „odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania”¹⁰². B. Żechowska natomiast przyjmuje definicję bardziej ogólną, zakładającą wielość kompetencji. Dzieli je na dwie grupy. Pierwsza grupa kompetencji koncentruje się na „wyuczonych postawach lub naturalnych zdolnościach (...) radzenia sobie z problemami życiowymi poprzez wykorzystywanie sprawności poznawczych i

⁹⁹ por. A. Szkolak, *op.cit.*, s. 21-30.

¹⁰⁰ A. Maj, *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Pedagogika Christiana”, 2007, nr 1 (19).

¹⁰¹ S. Dubisz, *op. cit.*, s. 186.

¹⁰² W. Okoń (red.), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004, s. 185.

społecznych”. Druga zaś grupa „akcentuje emocjonalne oraz motywacyjne znaczenie ocen i oczekiwań człowieka co do jego zdolności adaptacyjnych (...)”. Wspólnym elementem, który da się wyróżnić w obu grupach definicji jest jakaś „potencjalna zdolność do czegoś, swoista osobista możliwość wykorzystania tej zdolności”¹⁰³.

Należy jednak mieć świadomość, że osiągnięcie optymalnego zbioru kompetencji zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela, ponieważ zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji. Wiedza, umiejętności i postawy decydujące o profesjonalnym i efektywnym nauczaniu, są zawsze niegotowe, niewystarczające, stale wymagają korekt, a więc muszą być nieustannie doskonałe i rozwijane. Jest to związane, m.in. z szybko zmieniającymi się warunkami pracy i zmianami otoczenia społecznego, rozwojem wiedzy naukowej, niepowtarzalnością sytuacji edukacyjnych, czy komunikacyjnym charakterem pracy pedagoga. Nauczyciel działa w dynamicznej rzeczywistości – to znaczy otwartej na zmienność, niesteoretykowość, różnorodność. Spotyka się z uczniami, rodzicami, nauczycielami, z których każdy jest inny. Nie może więc przewidzieć ani problemów, ani zadań przed jakimi zostanie postawiony. Spotkania te wymagają nieustannego dialogu pomiędzy partnerami edukacyjnymi, a także uzgodnienia wspólnej interpretacji świata i wartości, które nadają życiu sens. H. Budzeń podkreśla, że „nie wszyscy mają świadomość specyficznej i złożonej pracy współczesnych nauczycieli, ogromnych napięć, dylematów, sprzeczności i konfliktów oraz wielorakich uwarunkowań efektów ich działalności”¹⁰⁴.

¹⁰³ B. Żechowska, *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczak (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1996, s. 57.

¹⁰⁴ H. Budzeń, *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Wydawnictwo WSA, Bielsko – Biała 2009, s. 3.

We współczesnych pracach pedagogicznych dotyczących zawodu nauczyciela dużą popularnością cieszy się specyficzna analiza problemu kompetencji nauczycielskich dokonana przez R. Kwaśnicę. Uważa on, że odpowiednie przygotowanie zawodowe współczesnego nauczyciela to nabycie:

1. kompetencji praktyczno - moralnych, które uważa się za wyznacznik całej pracy nauczyciela – tutaj mowa o kompetencjach moralnych, komunikacyjnych i interpretacyjnych;

- kompetencje interpretacyjne to umiejętność odpowiedniego postrzegania ludzi i świata, nadania wszystkiemu co otacza człowieka odpowiedniego sensu;

- kompetencje moralne sprawiają, że nauczyciel posiada autorefleksję moralną, która wiąże się z jego własnym postępowaniem – czyni wszystko zgodnie ze swoim wyborem, ale bez naruszania praw innych ludzi, na przykład uczniów; taki nauczyciel odznacza się „zdrową nauką i prawością życia”¹⁰⁵

- kompetencje komunikacyjne pozwalają nauczycielowi na prowadzenia dialogu zarówno z samym sobą, jak i z uczniami; przejawiają się w częstotliwości i otwartości kontaktów nauczyciela z dzieckiem, w zdolności do empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji uczniów;

2. kompetencji technicznych, które zawierają w sobie kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne;

- kompetencje postulacyjne sprawiają, że nauczyciel z łatwością definiuje cele i identyfikuje się z nimi;

- kompetencje metodyczne są umiejętnością działania według określonego porządku czynności, w skutku następuje zaś osiągnięcie zamierzonego celu;

¹⁰⁵ Por. *Kodeks Prawa Kanonicznego*, Wyd. Pallottinum, Poznań 1984, kań. 803 § 2, [w:] A. Maj, *op .cit.*

- kompetencje realizacyjne to umiejętność doboru i sprawnego posługiwania się przez nauczyciela metodami i środkami działania w oparciu o wiedzę i umiejętność dla tworzenia warunków sprzyjających realizacji celu¹⁰⁶.

Dostrzec można, iż pierwsza grupa kompetencji zawiera etyczną stronę procesu edukacyjnego, druga natomiast obejmuje jego ściśle metodyczną stronę. Hierarchia ustalona przez autora – na najwyższym miejscu lokuje kompetencje praktyczno-moralne. Zatem wydaje się, że stosowanie kompetencji technicznych musi być zgodne z moralnymi zasadami edukacji. Podobnie A. Maj za priorytetowe kompetencje nauczyciela, obok dydaktycznych i wychowawczych, uznaje te moralne¹⁰⁷.

Za decydujące dla nauczyciela współczesnej szkoły E. Terhart uważa cztery typy kompetencji. Stanowią je:

1. Kompetencje do organizowania nauczania – uczenia się – są nimi wiedza i umiejętności nauczyciela w zakresie organizowania procesu uczenia się, a więc umiejętności nakierowania ucznia na skuteczne nauczanie i uczenie się. Wśród nich wyróżnia: kompetencje poznawcze, społeczne, moralne, estetyczne oraz motoryczne.
2. Kompetencje nauczyciela do weryfikowania i poszerzania zdobytej wcześniej wiedzy, nabytych umiejętności oraz zdolności i gotowości do podejmowania pracy zespołowej, umiejętności komunikacji wewnątrzgrupowej.
3. Kompetencje do uczenia się i naprowadzania uczniów na stopniowe i coraz bardziej samodzielne organizowanie ich procesu uczenia się oraz generowanie mądrych strategii samodzielnego wykorzystania zgromadzonej wiedzy.

¹⁰⁶ R. Kwaśnica, *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcenia*, Seria: Prace Pedagogiczne XCIX, Wydawnictwo UW, Wrocław 1993, s. 73.

¹⁰⁷ A. Maj, *Integralne wychowanie w szkole katolickiej: koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010.

4. Kompetencje w zakresie współpracy (a nie wyręczania) z pozaszkolnymi instytucjami pracującymi z dziećmi i młodzieżą, a także poradniami i pomocą społeczną¹⁰⁸.

W propozycji E. Terharta swoiste wydają się być kompetencje do uczenia się. Uczenie się przez całe życie powinno być jednym z najważniejszych celów człowieka wszechstronnego, posiadającego ogólną orientację o świecie, otwartego na zmiany, uczestniczącego w kulturze. Ponadto świadomość przebiegu procesu uczenia leży u podstaw kontrolowania tego procesu, możliwości wprowadzania zmian, autokorekt służących nadrzędnemu celowi, jakim jest własny rozwój.

M. Taraszkiewicz ujęła kompetencje pedagogiczne w trzy grupy:

1. kompetencje merytoryczne – związane z zagadnieniami przedmiotu, w którym się specjalizuje (czy też dziedzin edukacyjnych w przypadku pierwszego szczebla), nauczyciel jest doradcą edukacyjnym i ekspertem;
2. kompetencje dydaktyczno – metodyczne, które dotyczą działania pracy nauczyciela i ucznia – technik i metod przekazywania i odbierania wiedzy, z wyszczególnieniem takich, które aktywizują i zachęcają do pracy grupowej – nauczyciel zaś spełnia rolę doradcy dydaktycznego;
3. kompetencje wychowawcze, które opierają się na oddziaływaniu na uczniów, do czego zalicza się, m.in. umiejętności komunikacyjne – nauczyciel jest doradcą wychowawczym i życiowym¹⁰⁹.

Ciekawą typologię kompetencji pedagogicznych sformułowali w swej książce niemalże w całości poświęconej kompetencjom nauczyciela współczesnej szkoły W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski. Uwzględniając cele i

¹⁰⁸ E. Terhart, *Kompetencje nauczycieli w szkole przyszłości*, [w:] K. Paćławska (red.), *Tradycje i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1998.

¹⁰⁹ M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej? Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.

założenia współczesnej edukacji oraz analizę innych autorów nad opracowywanym problemem, autorzy zaproponowali podział kompetencji na następujące obszary:

- kompetencje merytoryczne (rzeczowe), czyli idealnie opanowany materiał będący treścią nauczania oraz stała aktualizacja nabytej wiedzy,
- kompetencje psychologiczno – pedagogiczne - rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć teorię do działań zarówno wychowawczych, jak i diagnostycznych, dydaktycznych,
- kompetencje diagnostyczne, związane ze znajomością życia uczniów i środowiska, które ich otacza,
- kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, np. zintegrowanych jednostek tematycznych,
- kompetencje dydaktyczno – metodyczne, czyli wiedza na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia,
- kompetencje komunikacyjne - to wiedza na temat procesu komunikacji, a także zdolność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów,
- kompetencje medialne i techniczne to, m.in. umiejętność obsługiwanie urządzeń medialnych, umiejętność analizowania oraz oceniania w sposób merytoryczny i pedagogiczny istniejących zasobów medialnych, wyznaczenie im odpowiedniego zadania w procesie kształcenia i wychowania, znajomość podstawowych zasad ergonomii pracy z mediami w warunkach szkolnych,
- kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły,
- kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych,

- kompetencje autoedukacyjne, połączone z rozwojem zawodowym¹¹⁰.

Specyficznym konceptem w/w autorów jest wyróżnienie kompetencji autoedukacyjnych. Są one jednymi z ważniejszych, jeśli chodzi o punkt widzenia idei współczesnej edukacji, jaką stanowi rozwój profesjonalny nauczyciela. Ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie jest nieodłącznym elementem kariery zawodowej nauczycieli.

Koncentrując się na literaturze przedmiotu, można dostrzec, iż wielu pedagogów wyszczególnia w swoich dziełach sfery kompetencji dotyczące konkretnie nauczyciela wczesnej edukacji.

Edukacja wczesnoszkolna stawia nauczycielom szczerą propedeutycznego ogromne wyzwanie, jakim jest wspomaganie dziecka w jego ogólnym rozwoju. Proces edukacyjny na tym etapie wiąże się z pobudzaniem, aktywizowaniem, rozwijaniem twórczych wychowanków, skłanianiem do podejmowania różnych działań pobudzających kreatywność, wspieraniem w dążeniu do wyznaczonych celów. Nabywanie kompetencji odbywa się dzięki aktywnemu działaniu oraz uczeniu się poprzez wszystkie zmysły. Tak pojmowana idea zintegrowanej edukacji wymaga konkretnego sposobu nauczania, w którym łączą się cele oraz treści z różnych dziedzin, formy organizacyjne, formy aktywności dzieci i nauczyciela w ramach wspólnych jednostek tematycznych: „nie może być mowy o dalszych etapach nauczania i wychowania, jeżeli już w nauczaniu zintegrowanym nie stworzymy właściwych warunków do samodzielnej, twórczej pracy, harmonijnego współżycia w zespole i samodzielnego pokonywania trudności w każdej nowo powstałej sytuacji, gdy nie nauczymy dziecka, jak ma się uczyć. To, czy ten życiowy start będzie udany, w

¹¹⁰ W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003, s. 24-31.

dużej mierze zależy od nauczyciela”¹¹¹. Ważną rolę odgrywają umiejętności interakcyjne czyli komunikacyjne wychowawców dzieci. Nie podlega wątpliwości, iż są to interakcje długotrwałe, gdyż nauczyciel oddziałuje na grono swoich uczniów przez kilka godzin dziennie w ciągu trzech lat. Odpowiedzialny i zaangażowany nauczyciel uznaje podmiotowość ucznia i nie zapomina, że najlepsza metoda wychowawcza to właśnie wcześniej wspomniany dialog. Rozumie też ważną funkcję, jaką spełnia język niewerbalny w komunikacji, np. kontakt wzrokowy, brzmienie głosu, mimika twarzy, gesty. Swoistą cechą kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji jest, według tej autorki, zdolność doboru odpowiedniego podręcznika – można dodać, że nawet całego pakietu edukacyjnego. Przy obecnie ogromnej liczbie tytułów na rynku wcale nie jest to łatwym zadaniem. Nauczyciel musi umieć ocenić zawartość podręcznika w odniesieniu do obowiązujących dokumentów (np. podstawy programowej) oraz przydatności w rozwoju osobowym ucznia, ocenić stronę graficzną, metody motywacyjne do rozwiązywania zadań itp.¹¹².

Ze względu na powyższe informacje nauczaniem zintegrowanym powinny zajmować się osoby posiadające specyficzne umiejętności. Do takich umiejętności, które są przydatne w codziennej pracy nauczyciela wczesnej edukacji, a których nie posiadają wszyscy nauczyciele można zaliczyć zdolności muzyczne, tj. śpiewanie, poczucie rytmu, gra na prostych instrumentach muzycznych (np. flet, dzwonki), sprawność fizyczną, talent plastyczny, czy też, tak istotną w społeczeństwie informacyjnym, umiejętność poruszania się w rzeczywistości medialnej.

Opierając się na w/w rozmyślaniach teoretycznych dotyczących kompetencji nauczyciela klas I-III, można stwierdzić, iż jego rola jest dość oryginalna. Wśród *pierwszaków* występuje niespotykana już w klasach wyższych

¹¹¹ J. Jaśkowska, *Kompetencje nauczycieli*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 8, s. 472.

¹¹² Ibidem, s. 472.

gotowość utożsamiania się z osobą wychowawcy. Dzieci ufają mu bezwzględnie, co stwarza specyficzne warunki wobec działań dydaktyczno – wychowawczych. Jak już zostało wielokrotnie podkreślane - nigdy później nauczyciel nie stanie się dla wszystkich uczniów tak idealnym wzorem, najwyższym autorytetem, jak w tych klasach.

Opisane wyżej modele kompetencji pedagogicznych stały się inspiracją do wyeksponowania w dziełach J. Szempruch bardzo ciekawej kolekcji kompetencji potrzebnych współczesnemu nauczycielowi wczesnej edukacji, która stanowi niejako podsumowanie ich wszystkich. Zatem zasadnym jest szczegółowe przedstawienie kompetencji: interpretacyjno – komunikacyjnych, pomysłowości, współdziałania, pragmatycznych i informatyczno – medialnych.

Kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne są podstawowym elementem składowym kwalifikacji nauczycielskich. H. Kwiatkowska pisze, że „czymś absolutnie podstawowym jest umiejętność dialogu z drugim człowiekiem i z samym sobą”¹¹³, podczas gdy dialog jest sposobem komunikacji międzyludzkiej przez rozmowę – czego efektem być ma wzajemne zrozumienie się, zbliżenie do siebie, a także wspólne działanie¹¹⁴. Konieczność rozwijania umiejętności interpretacyjno - komunikacyjnych jest często zaznaczana w literaturze przedmiotu¹¹⁵. Ich prymat jest uzasadniony specyfiką tego zawodu – dopiero dzięki nim mogą być użyte kompetencje oparte na projektowaniu (obmyślaniu programu) i organizowaniu przekazu (doboru metod, form, środków) informacji przedmiotowych czyli wąsko rozumianego nauczania. Żeby odpowiednio formułować jakiegokolwiek cele, sięgać po systemy i środki,

¹¹³ H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997, s. 89.

¹¹⁴ M. Winiarski, *Dialog środowiskowy*, „Edukacja i Dialog”, 2000, nr 5.

¹¹⁵ R. Kwaśnica, *op.cit.*, 1993; J. Grochulska, *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Wyd. PAN, Kraków 1994; H. Kwiatkowska, *op.cit.*, 1997; J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001; R. Więckowski, *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 2; J. Jaśkowska, *op.cit.*, 2003; A. Szkolak, *op.cit.*, 2013.

nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na pytanie, co powinien zrobić, by nie były one w jego rękach narzędziem manipulacji i zniewalania ucznia i w jaki sposób powinien używać ich w konkretnej sytuacji edukacyjnej. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, śmiało stwierdzić można, że kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne zawierają w sobie umiejętności rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skuteczność zachowań komunikacyjnych, zarówno deklaracyjnych, jak też niewerbalnych. Ponadto wiemy, że kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne dotyczą umiejętności nawiązywania i podtrzymywania relacji z uczniem, właściwego odbioru i interpretacji przekazów edukacyjnych, a także dostrzegania dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń. Ważnym aspektem jest również zdolność komunikacji na poziomie empatii. Dość ciekawe spostrzeżenia wobec kompetencji komunikacyjnych wysuwa M. Grochowalska pisząc, że „nauczyciel, który chce zadbać o skuteczność procesu porozumiewania się w klasie, wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów, sam powinien posiadać wysokie kompetencje w tym zakresie. Priorytetowymi, według autorki, są przede wszystkim umiejętność słuchania, zadawanie dobrych pytań, prosty przekaz informacji zwrotnych oraz wysyłanie spójnych komunikatów”¹¹⁶.

Podstawowym zadaniem nauczyciela, pomijając przekaz wiadomości, jest kreowanie sytuacji problemowych i uaktywnienie twórczych postaw edukacyjnych uczniów. Poza tym „nauczyciel nie jest jedynie wytworem szkoły wyższej, nauczyciela-opiekuna, swego dyrektora, kolegów i tak dalej, ale w znacznej mierze jest kreatorem siebie samego”¹¹⁷. Jeżeli jest kreatorem siebie samego, to powinien myśleć krytycznie i dokonywać krytycznej refleksji swojego

¹¹⁶ M. Grochowalska, *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo AP, Kraków 2001, s. 17-18.

¹¹⁷ B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, t.2, Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006, s. 53.

działania. I. Czaja-Chudyba pisze, że „krytycyzm jest próbą remedium na problemy wynikające z relacji: nauczyciel – uczeń, która często łączy się z dominacją nauczyciela i eliminowaniem przez niego zainteresowania wiedzą i zaangażowania uczniów. Uczenie krytycyzmu wymaga od nauczyciela koncentrowania się na indywidualnych postawach, zdolnościach i osiągnięciach każdego ucznia. Dostosowanie zajęć do możliwości poszczególnych uczniów powinno być powiązane z położeniem szczególnego nacisku na tworzenie atmosfery współpracy i umiejętności społecznych oraz bardziej na rozwój intelektualny niż na przyswajanie i odtwarzanie konkretnych treści. Nakłada też obowiązek negocjowania z uczniami chociażby części treści, które mają przyswajać oraz wprowadzanie do lekcji elementów tzw. myślenia pytającego”¹¹⁸. Praca nauczyciela opiera się na kompetencjach kreatywności, które manifestują niekonwencjonalność jego działań, kiedy wykazać musi się: „zdolnością do reinterpretacji, według najnowszych osiągnięć nauki, wszystkiego, co pedagogicznej działalności podlegać powinno”¹¹⁹ rozumieniem i umiejętnością działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych. Kompetencje kreatywności przejawiają się w postępowaniu nauczyciela, który tworzy i przekształca elementy własnej pracy (np. opracowuje autorskie programy nauczania), znając przy tym możliwości i bezpieczne granice w dokonywaniu twórczych zmian i dokonuje nad nimi refleksji. B. Sufa pisze: „Twórczy nauczyciel powinien nie tylko tworzyć uczniom warunki do twórczości, ale w razie potrzeby także modyfikować aktywność twórczą dzieci,

¹¹⁸ I. Czaja-Chudyba, *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2013, s. 6.

¹¹⁹ J. Niemiec, *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998, s. 32.

zgodnie z ich potrzebami i możliwościami rozwojowymi oraz sam odczuwać potrzebę tworzenia”¹²⁰.

Bardzo ważną rolę w aktywności zawodowej nauczyciela odgrywiają kompetencje współdziałania, które zaliczają się do standardów kompetencji zawodowych nauczyciela. Można dostrzec je w prospołecznych reakcjach nauczyciela i umiejętnym integrowaniu zespołów uczniowskich. Nauczyciel, który posiada kompetencje współdziałania, jest wyposażony w wiedzę o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów, sprawności w modyfikowaniu własnego stylu kierowania grupą dzieci w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno – moralnej oraz zdawanie sobie sprawy z potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętności współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt. Dostyc szczegółową listę komponentów kompetencji współdziałania prezentuje I. Adamek wymieniając: „znajomość zasad i form współpracy nauczycieli i rodziców, budowanie scenariuszy różnych form współpracy rozwiązań dla sytuacji problemowych w kontaktach między szkołą a środowiskiem, projektowanie, aranżowanie i integrowanie zespołów (umiejętności interpersonalne i wychowawcze), wrażliwość na problemy dzieci nietypowych, wspieranie ich rozwoju, wrażliwość na niezwykle, nietypowe zachowania i wygląd dzieci i wiedza o sposobach niesienia pomocy dziecku poszkodowanemu, umiejętność podejmowania właściwych działań pedagogicznych i korekcyjnych w przypadku dzieci z trudnościami w zachowaniu się i uczeniu”¹²¹.

¹²⁰ B. Sufa, *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2011, s. 57.

¹²¹ I. Adamek, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo AP, Kraków 2001, s. 18.

Wszelchstronnym analizom poddaje się również kompetencje pragmatyczne zaznaczone w pracach wielu pedeutologów¹²². Według J. Rusieckiego kształcenie pragmatyczne zawiera w sobie umiejętności wychowawcze, opiekuńcze, diagnostyczne i terapeutyczne przyszłych nauczycieli¹²³. Kompetencjami pragmatycznymi dysponuje nauczyciel, który posiada podstawową wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną, umiejętnie dobiera projekty działania w zależności od dokonanych diagnoz, od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania, a także realizuje założenia edukacji zintegrowanej. Znane jest mu prawodawstwo zawodowe oraz prowadzenie dokumentacji wymaganej przez placówkę szkolną. Może poszczycić się umiejętnością projektowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego. I. Adamek nazywa kompetencje pragmatyczne prakseologicznymi i podaje, że nauczyciel dysponujący nimi powinien, m.in. właściwie planować zajęcia z uwzględnieniem wiedzy o wpływie zadań, ćwiczeń i poleceń na poszczególne sfery rozwoju, kreować twórcze integralne jednostki tematyczne, planować i organizować pracę grupową, preferować niestandardowe metody pracy, twórczo organizować proces edukacyjny, tworzyć programy stymulacji dzieci, wszechstronnie pracować z dziećmi agresywnymi czy nadpobudliwymi¹²⁴.

Kompetencje informatyczno – medialne wyrażają się w umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesu edukacyjnego¹²⁵. Charakteryzuje je, m.in. umiejętność obsługi

¹²² Zob. H. Kwiatkowska, *Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się człowieka*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wyd. ITE, Warszawa 2000; Cz. Banach, *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

¹²³ J. Rusiecki, *Nauczyciel okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wydawnictwo WSB, Olsztyn 1999.

¹²⁴ I. Adamek, *op.cit.*

¹²⁵ Zob. A. Szkolak, *Kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe”, 2005-2006, nr 3.

komputera, tablicy interaktywnej, projektora multimedialnego, DVD, drukarki, skanera czy ksero, wykorzystywanie technologii informatycznej w pracy z dziećmi (Internet, poczta elektroniczna), publikacja własnych twórców edukacyjnych (scenariusze, artykuły) na stronach WWW. Specyficzne spojrzenie na kwalifikacje informatyczne przedstawia W. Osmańska – Furmanek. Zdaniem tej autorki najważniejszym, istotnym dla nauczyciela i pedagoga rodzajem kompetencji informatycznych są kompetencje z zakresu zastosowania technologii informacyjnej w jego działalności zawodowej. Wśród nich znajdują się: umiejętności kreowania procesu edukacyjnego z zastosowaniem multimediiów (głównie komputera, jako najbardziej uniwersalnego narzędzia multimedialnego), metodyki wykorzystania technologii informacyjnej w procesie edukacji, zasad projektowania, realizacji i wykorzystania prezentacji multimedialnych, programów edukacyjnych - interaktywno - multimedialnych z obiektowo - wizualnymi językami programowania wyższych stref, reguł kreowania, percepcji i oddziaływania komunikatu multimedialnego, nowych sposobów komunikacji z udziałem elektronicznych mediów edukacyjnych, zapoznanie się z perspektywami edukacyjnego zastosowania sieci Internet¹²⁶. J. Górnikiewicz nazywa kompetencje informatyczne tymi, „*których używanie przyczyni nauczycielom przyjemności*”, wyraża również przekonanie o tym, że warto je posiadać i używać ich ze względu na korzyści odnoszone w życiu zawodowym, jak i codziennym¹²⁷. B. Kędzierska traktuje informacyjno – komunikacyjne kompetencje nauczycieli jako podstawową część norm kształcenia ogólnego oraz

¹²⁶ W. Osmańska – Furmanek, *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Zielona Góra 1999.

¹²⁷ J. Górnikiewicz, *Po tej samej stronie. Nauczyciele i uczniowie w Internecie i multimedialnych widowiskach*, [w:] A. A. Kotusiewicz (red.), *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2000.

warunek dostosowania szkolnego procesu dydaktycznego do współczesnych uwarunkowań społeczno - technologicznych¹²⁸.

Dedukcja nad szeregiem przedstawionych tu obszarów kompetencji autorstwa wielu znakomitych pedagogów pozwala na wniosek, że żaden z tych obszarów nie jest wyczerpujący, ponieważ każdy ma charakter podlegającym dalszemu rozwijaniu. Pojedyncze rodzaje kompetencji nie mają również w większości charakteru rozłącznego. Niektóre umiejętności zaliczane do jednej grupy powielają się w pewnym zakresie w innej.

Można stwierdzić, iż kompetencje nauczyciela, czyli wiedza, zdolności i przekonania są *siłą* konieczną, napędzającą jego pracę dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Nauczyciel kompetentny to osoba wszechstronna, wykształcona ogólnopedagogicznie, zdolna do nauczania interdyscyplinarnego, dostrzegająca priorytetowe tematy współczesnego świata.

¹²⁸B. Kędzierska, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000.

6. STATUS PRAWNY NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI

Status prawny nauczyciela odbiega od standardów przyjmowanych w powszechnym prawie pracy. Odmienność ta wynika ze specyficznej roli nauczyciela oraz w celu podkreślenia doniosłej roli oświaty i szczególnej rangi zawodu. Konsekwencją tego jest określenie statusu zawodowego nauczyciela w odrębnym akcie prawnym w randze ustawy, jakim jest Karta Nauczyciela¹²⁹. Jednakże wiele przepisów Kodeksu Pracy¹³⁰ ma również swoje odniesienie do nauczyciela, jako pracownika. Oba akty prawne uzupełniają się.

Znajomość przepisów prawnych jest sprawą bardzo ważną. Pozwala z jednej strony uniknąć wielu nieporozumień, a często wręcz konfliktów, z drugiej strony – ułatwia korzystanie z pełni praw przypisanych temu zawodowi oraz realizowanie obowiązków. Często poszukiwanie aktualnie pożądaných aktów prawnych nastęrcza, szczególnie młodemu nauczycielowi, dużych problemów. Trudno jest bowiem odnaleźć odpowiednią ustawę czy rozporządzenie w gąszczu przeróżnych dokumentów oświatowych. Niekiedy już po znalezieniu właściwego przepisu, jego sformułowanie prawnicze wzbudza kłopot w prawidłowej interpretacji tekstu. W rozdziale tym znajduje się zatem skrót z najważniejszych, ustaw i aktów wykonawczych, ich wybranych artykułów i paragrafów dotyczących pracy zawodowej nauczyciela, poukładanych tematycznie. Starano się również zastąpić język prawny, językiem prawniczym, aby stanowił pomoc w swobodnym poruszaniu się po problematyce statusu prawnego nauczyciela wczesnej edukacji.

¹²⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191.), www.prawo.vulcan.edu.pl, [dostęp 1.03.2014].

¹³⁰ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy (Dz. U. 1974 nr 24 poz. 141), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 1.03.2014].

Warto nadmienić, że hierarchię polskich aktów prawnych reguluje Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Pierwszeństwo mają normy konstytucyjne przed ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, ustawami, rozporządzeniami oraz aktami prawa miejscowego. Warunkiem wejścia aktu w życie jest jego publikacja. Akty ogłaszane są w Dziennikach Urzędowych.

6.1. Podstawowe wymagania kwalifikacyjne

Zdaniem W. Okonia nauczyciel to osoba, która jest wykwalifikowana do nauczania i wychowywania dzieci, młodzieży oraz osób dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje, rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (tj. dzieci, młodzież, dorośli). Efekt jego pracy zależy zarówno od uczniów, programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania), zewnętrznych warunków nauczania oraz od samego nauczyciela¹³¹.

W. Okoń pisze, że kwalifikacje zawodowe określane są na podstawie taryfikatorów, które podają wykaz norm czynności zawodowych niezbędnych na zajmowanym stanowisku. Kwalifikacje określają zakres oraz jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zawodu.

Na kwalifikacje zawodowe składają się, m. in. poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętności organizowania i usprawniania pracy, uzdolnienia i zainteresowania zawodowe¹³².

Według Karty Nauczyciela stanowisko nauczyciela może zajmować osoba, która:

¹³¹ W. Okoń, *Nowy słownik op. cit.*, s. 76.

¹³² *Ibidem*, s. 146.

- posiada wyższe wykształcenie z odpowiednim przygotowaniem pedagogicznym lub ukończyła zakład kształcenia nauczycieli i podejmuje pracę na stanowisku, do którego są to wystarczające kwalifikacje,
- przestrzega podstawowych zasad moralnych,
- spełnia warunki zdrowotne niezbędne do wykonywania zawodu¹³³.

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli, nauczycielem może zostać osoba, która ukończyła:

- studia magisterskie na kierunku (specjalności) zgodnej z nauczaniem przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
- studia magisterskie na kierunku, którego zakres obejmuje treści nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć oraz posiada przygotowanie pedagogiczne,
- studia magisterskie na kierunku (specjalności) niezgodnym z nauczaniem przedmiotem oraz studia podyplomowe w zakresie nauczanego przedmiotu lub prowadzonych zajęć i przygotowanie pedagogiczne (§ 2.1)¹³⁴.

Problematyka kwalifikacji wymaganych od nauczycieli jest bardzo obszerna. Wymienione wyżej rozporządzenie bardzo szczegółowo opisuje kwalifikacje dla nauczycieli w różnych zawodach i typach kształcenia (np. nauczycieli – bibliotekarzy, nauczycieli – wychowawców, nauczycieli – logopedów, nauczycieli języków obcych, religii, wychowania fizycznego, itd.).

¹³³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9.1.

¹³⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 1.03.2013].

Ponieważ ramy objętościowe opracowania są zbyt małe, aby dokonać opisu wszystkich kwalifikacji opisano jedynie podstawowe wymagania kwalifikacyjne, które powinny posiadać jednostki pracujące w zawodzie nauczyciela.

6.2. Stosunek pracy nauczyciela

Stosunek pracy nauczyciela jest unormowany ustawowo przez artykuły 10-28 Karty Nauczyciela. Tylko w zakresie nieuregulowanym tą ustawą stosuje się przepisy Kodeksu Pracy.

Zasady nawiązywania stosunku pracy

Stosunek pracy z nauczycielem nawiązuje dyrektor szkoły, jako pracodawca. Powinno być to poprzedzone rozmową z kandydatem do pracy oraz złożeniem przez niego stosownych dokumentów (CV, list motywacyjny, kwestionariusz osobowy, zaświadczenie o stanie zdrowia oraz dokument potwierdzający niekaralność (informację z Krajowego Rejestru Karnego). Nawiązanie stosunku pracy z nauczycielem następuje na podstawie:

- umowy o pracę na czas określony na jeden rok szkolny w celu odbycia stażu wymaganego do uzyskania awansu na stopień nauczyciela kontraktowego (...)¹³⁵,
- na czas nieokreślony – z nauczycielem kontraktowym¹³⁶,
- mianowania – z nauczycielem mianowanym lub dyplomowanym¹³⁷.

Stosunek pracy z nauczycielem mianowanym i z nauczycielem dyplomowanym nawiązuje się na podstawie mianowania, jeżeli:

¹³⁵ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 10.2.

¹³⁶ *Ibidem*, art. 10.4.

¹³⁷ *Ibidem*, art. 10.5.

- posiada obywatelstwo polskie,
- ma pełną zdolność do czynności prawnych i korzysta z praw publicznych,
- nie toczy się przeciwko niemu postępowanie karne lub dyscyplinarne, lub postępowanie o ubezwłasnowolnienie,
- nie był karany za przestępstwo popełnione umyślnie,
- posiada kwalifikacje wymagane do zajmowania danego stanowiska,
- istnieją warunki do zatrudnienia nauczyciela w szkole w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony¹³⁸.

Akt mianowania i umowa o pracę powinny w szczególności określić:

- stanowisko i miejsce pracy,
- termin rozpoczęcia pracy,
- wynagrodzenie lub zasady jego ustalania¹³⁹.

Stosunek pracy wygasa, jeżeli nowo zatrudniony nauczyciel nie usprawiedliwi w ciągu 7 dni swojego nieprzystąpienia do pracy¹⁴⁰.

Zmiana stosunku pracy

Po pewnym okresie zatrudnienia mogą zaistnieć, zarówno po stronie nauczyciela, jak i szkoły, pewne przyczyny powodujące zmianę stosunku pracy. Pociąga to za sobą określone skutki.

Nauczyciel mianowany może zostać przeniesiony na własną prośbę lub z inicjatywy szkoły, za jego zgodą, na inne stanowisko w tej samej lub innej szkole, w tej samej lub innej miejscowości, na takie same lub inne stanowisko¹⁴¹.

Należy jednak podkreślić, że jeżeli z inicjatywą przeniesienia nauczyciela do innej miejscowości występuje szkoła lub organ prowadzący, to może się to

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Ibidem, art. 14.1.

¹⁴⁰ Ibidem, art. 16.

¹⁴¹ Ibidem, art. 18.

odbyć pod warunkiem zapewnienia nauczycielowi w nowym miejscu pracy odpowiedniego do jego stanu rodzinnego mieszkania oraz miejsca pracy dla współmałżonka, jeśli jest on nauczycielem. Przeniesienia nauczyciela zatrudnionego na podstawie mianowania do innej szkoły dokonuje dyrektor szkoły, do której nauczyciel ma być przeniesiony, po zasięgnięciu opinii organu prowadzącego tę szkołę i za zgodą dyrektora szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony¹⁴².

W przypadku konieczności zapewnienia szkole nauczycieli z kwalifikacjami odpowiadającymi jej potrzebom programowym organ prowadzący szkołę może przenieść do pracy w niej nauczyciela bez jego zgody, jednak na okres nie dłuższy niż 3 lata i z prawem powrotu na uprzednio zajmowane stanowisko. Gdyby nowa praca znajdowała się w szkole w innej miejscowości, nauczycielowi przysługuje:

- czterodniowy tydzień pracy,
- dodatek za uciążliwość pracy w wysokości 20% wynagrodzenia zasadniczego,
- zakwaterowanie w miejscu czasowego zatrudnienia¹⁴³.

Rozwiązanie stosunku pracy

W razie całkowitej lub częściowej likwidacji szkoły, a także w razie zmian organizacyjnych powodujących zmniejszenie liczby oddziałów w szkole lub zmian planu nauczania uniemożliwiających dalsze zatrudnianie nauczyciela w pełnym wymiarze zajęć, dyrektor szkoły może rozwiązać z nauczycielem stosunek pracy lub na jego wniosek przenieść go w stan nieczynny¹⁴⁴.

¹⁴² Ibidem, por. J. Pielachowski, I. Król, *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 1997, s. 29.

¹⁴³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 19.2.

¹⁴⁴ Ibidem, art. 20.1.

W przypadku rozwiązania stosunku pracy :

- nauczycielowi mianowanemu przysługuje odprawa w wysokości sześciomiesięcznego wynagrodzenia zasadniczego,
- nauczycielowi zatrudnionemu na podstawie umowy o pracę, przysługują świadczenia określone w przepisach o szczególnych zasadach rozwiązywania z pracownikami stosunku pracy z przyczyn niedotyczących pracowników¹⁴⁵.

Rozwiązanie stosunku pracy następuje z końcem roku szkolnego po uprzednim trzymiesięcznym wypowiedzeniu¹⁴⁶.

Natomiast nauczyciel przeniesiony w stan nieczynny zachowuje prawo do wynagrodzenia zasadniczego oraz innych świadczeń pracowniczych (w tym socjalnych) do czasu rozwiązania stosunku pracy¹⁴⁷. W przypadku powstania możliwości zatrudnienia w tej samej placówce, na tym samym stanowisku (pod warunkiem posiadania przez nauczyciela wymaganych kwalifikacji) dyrektor szkoły ma obowiązek zatrudnienia w pierwszej kolejności nauczyciela pozostającego w stanie nieczynnym. Odmowa podjęcia pracy powoduje wygaśnięcie stosunku pracy z dniem odmowy¹⁴⁸. Nauczyciel może być zobowiązany do podjęcia pracy w innej szkole w tej samej miejscowości i na tym samym lub (za jego zgodą) innym stanowisku w celu uzupełnienia tygodniowego obowiązkowego wymiaru zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych w wymiarze nie większym niż ½ obowiązkowego wymiaru zajęć. W wypadku niewyrażenia zgody nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie za część obowiązkowego wymiaru zajęć¹⁴⁹.

Stosunek pracy z nauczycielem zatrudnionym na podstawie mianowania ulega rozwiązaniu:

¹⁴⁵ Ibidem, art. 20.2.

¹⁴⁶ Ibidem, art. 20.3.

¹⁴⁷ Ibidem, art. 20.6.

¹⁴⁸ Ibidem, art. 20.7.

¹⁴⁹ Ibidem, art. 22.2.

- na wniosek nauczyciela - z końcem roku szkolnego, po uprzednim złożeniu przez nauczyciela trzymiesięcznego wypowiedzenia,
- w razie czasowej niezdolności nauczyciela do pracy spowodowanej chorobą, jeżeli okres tej niezdolności przekracza 182 dni (...) w szczególnie uzasadnionych wypadkach okres nieobecności w pracy może być przedłużony o kolejne 12 miesięcy, o ile nauczyciel uzyska prawo do świadczenia rehabilitacyjnego (...) w razie choroby i macierzyństwa, lub zostanie mu udzielony urlop dla poratowania zdrowia - z końcem tego miesiąca, w którym upływa okres czasowej niezdolności nauczyciela do pracy,
- w razie orzeczenia przez lekarza przeprowadzającego badanie okresowe lub kontrolne o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy - z końcem miesiąca, w którym dyrektor szkoły otrzymał ostateczne orzeczenie lekarskie o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy,
- w razie uzyskania negatywnej oceny pracy (stwierdzenia nie wywiązywania się z obowiązków służbowych)- z końcem tego miesiąca, w którym upływa trzymiesięczne wypowiedzenie, licząc od otrzymania przez nauczyciela negatywnej oceny pracy¹⁵⁰.

Z kolei stosunek pracy nauczyciela wygasa z mocy prawa w razie:

- prawomocnego ukarania w postępowaniu dyscyplinarnym karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy oraz karą dyscyplinarną zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie trzech lat od ukarania lub karą wydalenia z zawodu nauczycielskiego,
- prawomocnego skazania na karę pozbawienia praw publicznych albo prawa wykonywania zawodu lub utraty pełnej zdolności do czynności prawnych,
- prawomocnego skazania za przestępstwo popełnione umyślnie,
- upływu trzymiesięcznego okresu odbywania kary pozbawienia wolności,

¹⁵⁰ Ibidem, art. 23.1.

- stwierdzenia, że nawiązanie stosunku pracy nastąpiło na podstawie fałszywych lub nieważnych dokumentów¹⁵¹.

Rozwiązanie stosunku pracy z nauczycielem zatrudnionym na podstawie mianowania z przyczyn określonych następuje odpowiednio:

- z końcem roku szkolnego, po uprzednim złożeniu przez nauczyciela trzymiesięcznego wypowiedzenia; z końcem tego miesiąca, w którym upływa okres czasowej niezdolności nauczyciela do pracy,

- z końcem miesiąca, w którym dyrektor szkoły otrzymał ostateczne orzeczenie lekarskie o niezdolności nauczyciela do wykonywania dotychczasowej pracy,

- z końcem tego miesiąca, w którym upływa trzymiesięczne wypowiedzenie, licząc od otrzymania przez nauczyciela negatywnej oceny pracy¹⁵².

Umowa o pracę zawarta z nauczycielem na czas nieokreślony może być rozwiązana przez strony z końcem roku szkolnego, z trzymiesięcznym wypowiedzeniem. Umowa o pracę zawarta z nauczycielem na czas nieokreślony może nastąpić w każdym czasie i bez wypowiedzenia w razie niezdolności nauczyciela do pracy z powodu choroby trwającej dłużej niż jeden rok, chyba, że w szczególnie uzasadnionych wypadkach lekarz leczący stwierdzi możliwość powrotu do pracy w zawodzie nauczyciela. W tym wypadku okres nieobecności w pracy spowodowanej chorobą może być przedłużony do dwóch lat, licząc łącznie okres niezdolności do pracy i urlopu dla poratowania zdrowia¹⁵³.

Spory o roszczenia ze stosunku pracy nauczycieli, niezależnie od formy nawiązania stosunku pracy, rozpatrywane są przez sądy pracy¹⁵⁴.

¹⁵¹ Ibidem, art. 26.1., por. J. Pielachowski, I. Król Ireneusz, *op. cit.*

¹⁵² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 23.2.

¹⁵³ Ibidem, art. 27.2.

¹⁵⁴ Ibidem, art. 91c.2.

Gromadzenie dokumentacji wynikającej ze stosunku pracy

Znajdując się na początku kariery zawodowej, nauczyciel zwykle przerażony jest ogromem stojących przed nim zadań. Już od pierwszego dnia pracy, jest on zobowiązany do planowania oraz dokumentowania poczynąń zawodowych.

Wedle Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 sierpnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, podstawowym dokumentem, jaki prowadzi każdy nauczyciel wczesnej edukacji jest dziennik lekcyjny, w którym na bieżąco dokumentuje przebieg nauczania w danym roku szkolnym. Do dziennika lekcyjnego wpisuje się w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona uczniów, daty i miejsca urodzenia, adresy zamieszkania, imiona i nazwiska rodziców (prawnych opiekunów) i adresy ich zamieszkania, a także tygodniowy plan zajęć edukacyjnych oraz imiona i nazwiska nauczycieli prowadzących poszczególne zajęcia. W dzienniku lekcyjnym odnotowuje się również obecność uczniów na zajęciach edukacyjnych oraz tematy przeprowadzonych zajęć, oceny uzyskane przez uczniów z poszczególnych zajęć edukacyjnych, oceny z zachowania. Przeprowadzenie zajęć edukacyjnych nauczyciel potwierdza podpisem¹⁵⁵.

Nauczyciel prowadzi ponadto:

- dziennik zajęć w świetlicy, w którym dokumentuje się zajęcia prowadzone z uczniami w świetlicy w danym roku szkolnym, zawiera on: plan pracy w świetlicy w danym roku szkolnym, imiona i nazwiska uczniów

¹⁵⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 sierpnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, (Dz. U. 2010 r., nr 156, poz. 10470), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 1.03.2014].

korzystających ze świetlicy, klasę do której uczniowie uczęszczają, tematy prowadzonych zajęć; odnotowuje się również obecność uczniów na poszczególnych godzinach zajęć, a przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza się podpisem;

- dzienniki zajęć dydaktyczno - wyrównawczych i specjalistycznych oraz innych zajęć, które nie są wpisywane do dziennika lekcyjnego i dziennika zajęć w świetlicy, jeżeli jest to uzasadnione koniecznością dokumentowania przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej; wpisuje się tu w porządku alfabetycznym nazwiska i imiona uczniów, indywidualny program pracy z uczniem lub program pracy grupy, tematy przeprowadzonych zajęć, ocenę postępów i wnioski dotyczące dalszej pracy oraz odnotowuje się obecność uczniów na zajęciach; jeżeli dzieci są zakwalifikowane do indywidualnego nauczania to prowadzi się dla każdego odrębny dziennik indywidualnych zajęć lub dziennik indywidualnego nauczania;

- dziennik realizowanych w szkole innych zajęć i czynności wynikających z zadań statutowych szkoły, w tym zajęcia opiekuńcze i wychowawcze uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów; wpisuje się tu imiona i nazwiska uczniów, daty oraz tematy przeprowadzonych zajęć lub czynności, liczbę godzin tych zajęć lub czynności oraz odnotowuje się obecność uczniów, a przeprowadzenie zajęć nauczyciel potwierdza podpisem¹⁵⁶.

Proces kształcenia należy skutecznie zorganizować i należyście zaplanować. Planowanie pracy dydaktycznej polega na przemyślanym przewidywaniu przebiegu procesu kształcenia. Nauczyciel powinien sporządzać następujące rodzaje planów:

- „roczny i okresowy plan realizacji programu nauczania,

¹⁵⁶ Ibidem.

- scenariusz lub konspekt konkretnych zajęć dydaktyczno - wychowawczych¹⁵⁷.

Praca całego roku przewidziana jest w planie dydaktyczno-wychowawczym nauczyciela, obejmującym ogólny rozkład materiału, formy, metody i środki do jego realizacji zgodnie z celami kształcenia i wychowania. To na podstawie planu rocznego nauczyciele planują pracę w krótszych odcinkach czasu. W bardziej szczegółowym rozkładzie materiału (w planie okresowym – miesięcznym lub tygodniowym) nauczyciel planuje treści nauczania oraz ogólny przebieg procesu kształcenia. Istotnym dokumentem dla nauczyciela jest konspekt lub scenariusz zajęć, który zawiera szczegółowy plan, układ materiału do przekazania i opracowania z uczniami na konkretnych zajęciach, cele ogólne i szczegółowe zajęć, planowane formy, metody i środki dydaktyczne do wykorzystania w toku pracy. Przewidziane są w nim poszczególne działania i sytuacje dydaktyczne w odpowiedniej kolejności, podzielone na czynności nauczyciela i czynności uczniów, oraz posiada uwagi do realizacji planu¹⁵⁸. Nauczyciel jest odpowiedzialny za jakość każdego z planów. Może je autorsko opracować, bądź skorzystać z przewodników metodycznych wydawanych przez wydawnictwa. Jednak niezbędne jest dostosowywanie planu pracy do potrzeb prowadzonej grupy.

Jeżeli nauczyciel jest na etapie ubiegania się o któryś stopień awansu zawodowego, to wynikającą z tego dokumentacją jest sporządzenie własnego planu rozwoju zawodowego, który musi cechować się konkretnością i oryginalnością. W konkretnych warunkach i na podstawie własnych możliwości należy ustalić cele i zadania, jakie chce się przedsięwziąć oraz środki, które będą potrzebne do ich realizacji. Plan ten jednak musi uwzględniać wymagania, jakie wynikają z rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie uzyskiwania

¹⁵⁷ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 194.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

stopni awansu zawodowego przez nauczycieli. W czasie stażu i realizacji własnego planu rozwoju zawodowego nauczyciel powinien szczegółowo dokumentować przebieg swej pracy, a w szczególności zbierać materiały dotyczące realizacji określonych zadań z własnego planu rozwoju, potwierdzające spełnienie wymagań określanych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli¹⁵⁹, gdyż wszelkie te dokumenty mogą być załącznikami do sprawozdania z realizacji własnego planu rozwoju, które należy wykonać po zakończeniu stażu. Winno ono obejmować szczegółowy opis realizacji zadań z własnego planu rozwoju zawodowego oraz opis dorobku zawodowego w okresie stażu¹⁶⁰.

6.3. System wynagradzania nauczycieli

Wraz ze zmianą systemu wynagrodzeń nauczycieli w 2000 r. wprowadzono wyraźne rozgraniczenie przychodu nauczyciela, wynikającego ze stosunku pracy na wynagrodzenie i na dodatki socjalne.

Zatem wynagrodzenie nauczyciela składa się z następujących elementów:

- wynagrodzenia zasadniczego,
- dodatków (za wysługę lat, motywacyjnego, funkcyjnego, za warunki pracy),
- wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i godziny doraźnych zastępstw,

¹⁵⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2013, nr 0, poz. 393), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 1.03.2014].

¹⁶⁰ J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2000.

- nagród i innych świadczeń wynikających ze stosunku pracy z wyłączeniem świadczeń z zakładowego funduszu świadczeń socjalnych i dodatków socjalnych określonych w art. 54¹⁶¹.

Nauczyciel nabywa prawo do wynagrodzenia od dnia nawiązania stosunku pracy. Wynagrodzenie jest wypłacane nauczycielowi z góry w pierwszym dniu miesiąca. W sytuacji, gdy pierwszy dzień miesiąca jest dniem ustawowo wolnym od pracy, wynagrodzenie jest wypłacane w dniu następnym¹⁶². Zmiana wysokości wynagrodzenia w czasie trwania stosunku pracy w związku z uzyskaniem stopnia awansu zawodowego nauczyciela następuje z pierwszym dniem roku szkolnego następującego po roku szkolnym, w którym nauczyciel uzyskała wyższy stopień awansu. Zmiana wysokości wynagrodzenia z innych przyczyn następuje z pierwszym dniem najbliższego miesiąca kalendarzowego, jeżeli inne przyczyny nie nastąpiły wtedy od pierwszego dnia danego miesiąca kalendarzowego¹⁶³.

Prawo do wynagrodzenia wygasa z ostatnim miesiącem kalendarzowym, w którym nastąpiło wygaśnięcie lub rozwiązanie stosunku pracy¹⁶⁴.

Wynagrodzenie

Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć edukacyjnych, a wysokość dodatków zależy odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zajęć lub zadań,

¹⁶¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 30.1.

¹⁶² *Ibidem*, art. 39.3.

¹⁶³ *Ibidem*, art. 39.3.

¹⁶⁴ *Ibidem*, art. 40.

sprawowanej funkcji lub powierzonego stanowiska oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy¹⁶⁵.

Średnie wynagrodzenie nauczycieli stanowi dla:

- 1) nauczyciela stażysty – 100%,
- 2) nauczyciela kontraktowego – 111%,
- 3) nauczyciela mianowanego – 144%,
- 4) nauczyciela dyplomowanego – 184%¹⁶⁶

kwoty bazowej, określonej dla nauczycieli corocznie w ustawie budżetowej

W szczególnych wypadkach, podyktowanych wyłącznie koniecznością realizacji programu nauczania, nauczyciel może być obowiązany do odpłatnej pracy w godzinach ponadwymiarowych zgodnie z posiadaną specjalnością, których liczba nie może przekraczać $\frac{1}{4}$ tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć. Przydzielenie nauczycielowi większej liczby godzin ponadwymiarowych może nastąpić wyłącznie za jego zgodą, jednak w wymiarze nieprzekraczającym $\frac{1}{2}$ tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć¹⁶⁷.

Przez godzinę ponadwymiarową rozumie się przydzieloną nauczycielowi godzinę zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych powyżej tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych¹⁶⁸.

Przez godzinę doraźnego zastępstwa rozumie się przydzielenie nauczycielowi godzinę zajęć dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych powyżej tygodniowego, obowiązkowego wymiaru godzin zajęć dydaktycznych,

¹⁶⁵ Ibidem, art. 30.2.

¹⁶⁶ Ibidem, art. 30.3.

¹⁶⁷ Ibidem, art. 35.1.

¹⁶⁸ Ibidem, art. 35.2.

wychowawczych lub opiekuńczych, której realizacja następuje w zastępstwie nieobecnego nauczyciela¹⁶⁹.

Wynagrodzenia za godziny ponadwymiarowe i za godziny doraźnego zastępstwa wypłaca się według stawki osobistego zaszeregowania nauczyciela, z uwzględnieniem dodatku za warunki pracy¹⁷⁰.

Dodatki

Nauczycielom przysługuje dodatek za wysługę lat, w wysokości 1% wynagrodzenia zasadniczego za każdy przepracowany rok pracy, wypłacany w okresach miesięcznych poczynając od czwartego roku pracy, z tym, że dodatek ten nie może przekraczać 20% wynagrodzenia zasadniczego¹⁷¹.

Zgodnie z art. 30, ust. 6 wysokość stawek dodatków oraz szczegółowe warunków przyznawania tych dodatków, ustala organ prowadzący szkołę będący jednostką samorządu terytorialnego¹⁷².

Wysokość wynagrodzenia zasadniczego nauczyciela uzależniona jest od stopnia awansu zawodowego, posiadanych kwalifikacji oraz wymiaru zajęć obowiązkowych, a wysokość dodatków odpowiednio od okresu zatrudnienia, jakości świadczonej pracy i wykonywania dodatkowych zadań lub zajęć, powierzonego stanowiska lub sprawowanej funkcji oraz trudnych lub uciążliwych warunków pracy¹⁷³.

¹⁶⁹ Ibidem, art. 35.2a.

¹⁷⁰ Ibidem, art. 35.3.

¹⁷¹ Ibidem, art. 33.1.

¹⁷² Ibidem, art. 30.6.

¹⁷³ Ibidem, art. 30.2.

Szczególne przypadki

Nauczyciel może być obowiązany do realizowania tygodniowego obowiązkowego wymiaru godzin zajęć wychowawczych także w porze nocnej¹⁷⁴. W takiej sytuacji za każdą godzinę pracy w porze nocnej nauczycielowi przysługuje wynagrodzenie dodatkowe w wysokości 15% godzinowej stawki wynagrodzenia zasadniczego¹⁷⁵.

W dniu wolnym od pracy za zajęcia dydaktyczne, wychowawcze lub opiekuńcze, nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy. Jednak w szczególnie uzasadnionych przypadkach zamiast dnia wolnego nauczyciel otrzymuje odrębne wynagrodzenie¹⁷⁶.

Natomiast za pracę w święto, przypadającymi poza dwoma dniami w tygodniu wolnymi od pracy, nauczyciel otrzymuje inny dzień wolny od pracy. Istnieją szczególnie uzasadnione przypadki, w których nauczyciel otrzymuje wynagrodzenie, ze 100% dodatkiem, o których mowa w ust. 3¹⁷⁷.

Nagrody i odznaczenia

Za wieloletnią pracę nauczyciel otrzymuje nagrodę jubileuszową w wysokości:

- za 20 lat pracy – 75% wynagrodzenia miesięcznego,
- za 25 lat pracy – 100% wynagrodzenia miesięcznego,
- za 30 lat pracy – 150% wynagrodzenia miesięcznego,
- za 35 lat pracy – 200% wynagrodzenia miesięcznego,

¹⁷⁴ Ibidem, art. 42b.1.

¹⁷⁵ Ibidem, art. 42b.2.

¹⁷⁶ Ibidem, art. 42c.3.

¹⁷⁷ Ibidem, art. 42c.4.

- za 40 lat pracy – 250 % wynagrodzenia miesięcznego¹⁷⁸.

Nauczycielowi również przysługuje dodatkowe wynagrodzenie roczne za zasadach i wysokościach określonych w ustawie z dnia 12 grudnia 1997 r. o dodatkowym wynagrodzeniu rocznym dla pracowników jednostek sfery budżetowej¹⁷⁹.

Tworzy się także specjalne fundusze na nagrody dla nauczycieli za ich osiągnięcia dydaktyczno – wychowawcze:

- w budżetach organów prowadzących szkoły w wysokości, co najmniej 1% planowanych rocznych wynagrodzeń osobowych, z przeznaczeniem na wypłaty nagród organów prowadzących szkoły i dyrektorów szkół,
- w budżetach wojewodów łącznie w wysokości stanowiącej równowartość 2 744 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty, z przeznaczeniem na wypłaty nagród kuratorów oświaty oraz nagród organów sprawujących nadzór pedagogiczny dla nauczycieli, o których mowa w art. 1, ust. 1,
- w budżecie ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w wysokości stanowiącej równowartość 2 015 średnich wynagrodzeń nauczyciela stażysty, z przeznaczeniem na wypłaty nagród tego ministra¹⁸⁰.

Wyróżnia się także Medal Komisji Edukacji Narodowej, który nadawany jest nauczycielom i innym osobom za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania. Medal ten nadaje minister właściwy do spraw oświaty i wychowania¹⁸¹.

¹⁷⁸ Ibidem, art. 47.1.

¹⁷⁹ Ibidem, art. 48.

¹⁸⁰ Ibidem, art. 49.1.

¹⁸¹ Ibidem, art. 51.1.

6.4. Przebieg pracy i odpowiedzialność zawodowa nauczyciela

Czas i warunki pracy

Czas pracy nauczyciela zatrudnionego w pełnym wymiarze zajęć nie może przekraczać 40 godzin tygodniowo¹⁸².

W ramach czasu pracy nauczyciel zobowiązany jest realizować:

- zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze,
- inne zajęcia wynikające z zadań statutowych w szkole w tym: opieka świetlicowa, realizacja *godzin dyrektorskich*, zajęcia wyrównawcze,
- zajęcia i czynności związane z przygotowaniem do zajęć, samokształceniem i doskonaleniem¹⁸³.

Tygodniowy, obowiązkowy wymiar godzin zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych dla nauczycieli wczesnej edukacji wynosi 18 godzin¹⁸⁴.

Warunki do realizacji przez nauczyciela zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zobowiązany jest zapewnić organ prowadzący szkołę. Każdemu nauczycielowi przysługuje wyposażenie jego stanowiska pracy, umożliwiające realizację dydaktyczno – wychowawczego programu nauczania.

¹⁸² Ibidem, art. 42.1.

¹⁸³ Ibidem, art. 42.2.

¹⁸⁴ Ibidem, art. 42.3.

Awans zawodowy

Z zagadnieniem statusu prawnego nauczyciela wczesnej edukacji bardzo mocno łączy się problematyka podwyższania kwalifikacji i osiągnięcia kolejnych szczebli awansu zawodowego. Według Z. Ratajka, „dobry jest taki system awansowania nauczycieli, który optymalnie sprzyja rozwojowi ich zawodowych kompetencji poprzez różne formy doksztalcania, instytucjonalnego doskonalenia i samokształcenia, który tworzy dobre warunki zewnętrzne dla ciągłego bogacenia ich podmiotowych wartości, mających istotny wpływ na sposób pełnienia powinności pedagogicznych”¹⁸⁵.

Przepisy prawne dotyczące uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli regulują następujące akty prawne:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191.), w szczególności rozdział 3a *Awans zawodowy nauczycieli*¹⁸⁶;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. z 2013 r., nr 0, poz. 393)¹⁸⁷;
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U., nr 0, poz. 1207)¹⁸⁸.

¹⁸⁵ Z. Ratajek, *System awansu zawodowego polskich nauczycieli a rozwój ich profesjonalnych kompetencji (próba diagnozy)*, [w:] V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, *Przetrwanie i rozwój - niezbywalne powinności wychowania*, Wyd. DSWE TWP, Wrocław 2004, s. 397.

¹⁸⁶ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* roz. 3.

¹⁸⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, *op. cit.*

¹⁸⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w

Na podstawie Karty Nauczyciela, w rozdziale 3a zatytułowanym *Awans zawodowy nauczyciela*, w swojej karierze nauczyciel może przejść 4 stopnie zawodowego awansu, tj. nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany oraz nauczyciel dyplomowany. Ponadto nauczyciel dyplomowany ma szansę na otrzymanie tytułu honorowego profesora oświaty¹⁸⁹. W art. 9b, ust. 1. widnieje zapis na mocy, którego warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego jest spełnienie wymagań kwalifikacyjnych¹⁹⁰. Warto wiedzieć, że osoby nie posiadające stopnia awansu uzyskują z dniem nawiązania stosunku pracy stopień nauczyciela stażysty¹⁹¹.

Natomiast - nauczyciele akademicy legitymujący się co najmniej trzyletnim okresem pracy w szkole wyższej lub osoby posiadający co najmniej pięcioletni okres pracy i znaczący dorobek zawodowy uzyskują z dniem nawiązania stosunku pracy w szkole stopień nauczyciela kontraktowego¹⁹². Nauczyciele akademicy, posiadający stopień naukowy oraz legitymujący się co najmniej 3-letnim okresem pracy w szkole wyższej, z dniem nawiązania stosunku pracy w zakładzie kształcenia nauczycieli lub kolegium pracowników służb społecznych uzyskują stopień nauczyciela mianowanego¹⁹³.

Kolejny stopień awansu zawodowego nauczyciel może uzyskać w postępowaniu kwalifikacyjnym lub egzaminacyjnym po spełnieniu następujących warunków:

1. wymagań kwalifikacyjnych (określone na podstawie dokumentów, patrz. s. 109),

których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U., nr 0, poz. 1207),

www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 1.03.2014].

¹⁸⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9a.1; por. K. Wasiluk, A. Zielińska, B. Soczyński, *Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik*, Wyd. Instytut Promocji Nauczycieli „Solidarność”, Gdańsk, 2000 s.5.

¹⁹⁰ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9a.1.

¹⁹¹ *Ibidem*, art. 9a.2.

¹⁹² *Ibidem*, art. 9a.3.

¹⁹³ *Ibidem*, art. 9a.4.

2. odbycia stażu w określonym wymiarze - w okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły, uwzględniający wymagania określone przepisami rozporządzenia¹⁹⁴;
3. uzyskanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu - ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez dyrektora szkoły może być pozytywna lub negatywna – sporządzona na piśmie, zawiera uzasadnienie oraz pouczenie o możliwości wniesienia odwołania¹⁹⁵;
4. uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej - dotyczy stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego i dyplomowanego - lub zdania egzaminu przed komisją egzaminacyjną - dotyczy stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego¹⁹⁶. Nauczyciel może uzyskać wymaganą akceptację w postępowaniu przed komisją kwalifikacyjną lub egzaminacyjną jeżeli wykáže, że spełnia niezbędne wymagania do uzyskania odpowiedniego stopnia awansu zawodowego.

Nauczycielowi spełniającemu określone wymogami przepisów warunki, w drodze decyzji administracyjnej, stopień awansu zawodowego nadaje:

- nauczycielowi stażystcie stopień nauczyciela kontraktowego - dyrektor szkoły,
- nauczycielowi kontraktowemu stopień nauczyciela mianowanego - organ prowadzący szkołę,
- nauczycielowi mianowanemu stopień nauczyciela dyplomowanego – organ sprawujący nadzór pedagogiczny¹⁹⁷.

W przypadku, jeżeli w trakcie pracy zawodowej nauczyciel uzyskał wyższy poziom wykształcenia niż określony w wydanym akcie nadania stopnia awansu zawodowego, na wniosek nauczyciela odpowiedni organ wydaje nowy

¹⁹⁴ Ibidem, art. 9c.3.

¹⁹⁵ Ibidem, art. 9c.8.

¹⁹⁶ Ibidem, art. 9b.1.

¹⁹⁷ Ibidem, art. 9b.4.

akt nadania odpowiedniego stopnia awansu zawodowego, uwzględniający uzyskany poziom wykształcenia¹⁹⁸.

Poniżej zostanie zaprezentowana szczegółowa charakterystyka awansu zawodowego nauczycieli – przebieg, dokumentacja, wymagania.

Jak wcześniej wspomniano, osoby nie posiadające stopnia awansu uzyskują z dniem nawiązania stosunku pracy stopień nauczyciela stażysty. Nie rozpoczynają stażu osoby, które nawiązały stosunek pracy po 14 dniach od rozpoczęcia zajęć w szkole¹⁹⁹. Pierwszy etap, który należy omówić to przejście:

❖ nauczyciela stażysty na nauczyciela kontraktowego.

Ta faza rozpoczyna proces świadomego planowania rozwoju zawodowego.

Nauczyciel stażysta jest zobowiązany do podjęcia stażu na stopień nauczyciela kontraktowego. Staż trwa 9 miesięcy. Nauczyciel rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego bez składania wniosku²⁰⁰.

Dyrektor szkoły przydziela stażystę opiekuna stażu, zwykle spośród nauczycieli mianowanych i dyplomowanych²⁰¹. Zadaniem opiekuna stażu, jest udzielanie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji w okresie stażu planu rozwoju zawodowego nauczyciela oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu²⁰².

W przypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu czasowej niezdolności do pracy wskutek choroby, trwającej nieprzerwanie dłużej niż miesiąc, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności. W przypadku

¹⁹⁸ Ibidem, art. 9f.1.

¹⁹⁹ Ibidem, art. 9d.1.

²⁰⁰ Ibidem, art. 9c.1.

²⁰¹ Ibidem, art. 9c.4.

²⁰² Ibidem, art. 9c.5.

nieobecności trwającej dłużej niż rok nauczyciel ma obowiązek odbyć staż w pełnym wymiarze²⁰³.

Nauczyciel stażysta przedkłada dyrektorowi szkoły projekt planu rozwoju zawodowego w terminie 20 dni od dnia rozpoczęcia zajęć²⁰⁴.

Dyrektor szkoły zatwierdza projekt planu rozwoju zawodowego nauczyciela w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia zajęć albo zwraca go nauczycielowi do poprawy ze wskazaniem, w formie pisemnej, zakresu niezbędnych zmian²⁰⁵.

Nauczyciel jest obowiązany niezwłocznie poprawić projekt planu rozwoju zawodowego zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły i ponownie przedłożyć projekt dyrektorowi szkoły²⁰⁶.

Dyrektor szkoły zapewnia nauczycielowi odbywającemu staż warunki do:

- obserwacji zajęć dydaktycznych, wychowawczych oraz innych prowadzonych w szkole, w szczególności zajęć prowadzonych z tego samego przedmiotu lub rodzaju zajęć,
- udziału w formach kształcenia ustawicznego, jeżeli wynika to z zatwierdzonego planu rozwoju zawodowego i potrzeb szkoły,
- korzystania z pomocy merytorycznej i metodycznej poradni psychologiczno-pedagogicznej lub innych placówek i instytucji oświatowych²⁰⁷.

Nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły (przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły, sposób prowadzenia dokumentacji

²⁰³ Ibidem, art. 9d.5.

²⁰⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, *op. cit.*, § 3.1.

²⁰⁵ Ibidem, § 3.3.

²⁰⁶ Ibidem, § 3.4.

²⁰⁷ Ibidem, § 4.

obowiązującej w szkole, przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy);

- uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia;
- prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone;
- uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli²⁰⁸.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego obejmują:

- znajomość organizacji, zadań i zasad funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż,
- umiejętność prowadzenia zajęć w sposób zapewniający właściwą realizację statutowych zadań szkoły, w której nauczyciel odbywał staż,
- znajomość środowiska uczniów, ich problemów oraz umiejętność współpracy ze środowiskiem uczniów,
- umiejętność omawiania prowadzonych i obserwowanych zajęć²⁰⁹.

W terminie 30 dni od dnia zakończenia stażu nauczyciel składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego²¹⁰, a opiekun stażu przedstawia dyrektorowi szkoły projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu w terminie 14 dni od dnia zakończenia stażu przez nauczyciela²¹¹.

Warunkiem nadania nauczycielowi stażyście kolejnego stopnia awansu jest posiadanie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych, odbycie stażu

²⁰⁸ Ibidem, § 6.

²⁰⁹ Ibidem.

²¹⁰ Ibidem, § 4.

²¹¹ Ibidem, § 5.

zakończoną pozytywną oceną dorobku zawodowego i akceptacją komisji kwalifikacyjnej po przeprowadzonej rozmowie.

Nauczyciel stażysta składa wniosek o podjęcie odpowiednio postępowania kwalifikacyjnego w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego do dyrektora szkoły.

Komisję kwalifikacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego powołuje dyrektor szkoły.

W skład komisji wchodzi:

- dyrektor (wicedyrektor), jako jej przewodniczący,
- przewodniczący zespołu przedmiotowego (wychowawczego), a jeżeli zespół taki nie został w tej szkole powołany - nauczyciel mianowany lub dyplomowany zatrudniony w szkole, a w przypadku przedszkola, szkoły lub placówki, w których nie są zatrudnieni nauczyciele mianowani lub dyplomowani
- nauczyciel kontraktowy,
- opiekun stażu²¹².

Nauczyciel, który nie uzyskał akceptacji komisji, może ponownie złożyć wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego za zgodą dyrektora szkoły, dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy, z tym, że nauczyciel stażysta może przystąpić ponownie do rozmowy z komisją kwalifikacyjną tylko jeden raz w danej szkole²¹³.

Komisja kwalifikacyjna wydaje nauczycielowi zaświadczenie odpowiednio o akceptacji. Rejestr wydanych zaświadczeń prowadzi odpowiednio dyrektor szkoły, który powołał komisję²¹⁴.

²¹² Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9g.1.

²¹³ *Ibidem*, art. 9g.8.

²¹⁴ *Ibidem*, art. 9g.9.

Kolejny stopień awansu zawodowego nauczyciel otrzymuje na podstawie aktu wydanego w drodze decyzji administracyjnej przez uprawnione do tego podmioty. Wzory dokumentów znajdują się w załączniku do niniejszej pracy.

Kolejny szczebel rozwoju dotyczy starań

- ❖ nauczyciela kontraktowego na nauczyciela mianowanego.

Nauczyciel kontraktowy załącza projekt planu rozwoju zawodowego do wniosku o rozpoczęcie stażu skierowanego do dyrektora szkoły. Nauczyciele kontraktowi nie mają obowiązku podejmowania stażu na kolejne stopnie awansu zawodowego²¹⁵.

Staż trwa 2 lata i 9 miesięcy. Jeśli nauczyciel posiada tytuł doktora, to staż skraca się do 1 roku i 9 miesięcy. Staż rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od daty rozpoczęcia zajęć. Można rozpocząć staż dopiero po przepracowaniu w szkole co najmniej dwóch lat od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego. Dyrektor również w tym przypadku przydziela opiekuna stażu²¹⁶.

Nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- uczestniczyć w pracach organów szkoły związanych z realizacją zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych wynikających ze statutu szkoły oraz potrzeb szkoły i środowiska lokalnego,
- pogłębiać wiedzę i umiejętności zawodowe, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego,
- poznawać przepisy dotyczące systemu oświaty²¹⁷.

²¹⁵ Ibidem, art. 9c.1.

²¹⁶ Ibidem, art. 9c.2.

²¹⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, *op. cit.*, § 7.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego obejmują:

- umiejętność organizacji i doskonalenia warsztatu pracy, dokonywania ewaluacji własnych działań, a także oceniania ich skuteczności i dokonywania zmian w tych działaniach,
- umiejętność uwzględniania w pracy potrzeb rozwojowych uczniów, problematyki środowiska lokalnego oraz współczesnych problemów społecznych i cywilizacyjnych,
- umiejętność wykorzystywania w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- umiejętność zastosowania wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki oraz ogólnych zagadnień z zakresu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w rozwiązywaniu problemów związanych z zakresem realizowanych przez nauczyciela zadań,
- umiejętność posługiwania się przepisami dotyczącymi systemu oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich w zakresie funkcjonowania szkoły, w której nauczyciel odbywał staż²¹⁸.

Warunkiem nadania nauczycielowi kontraktowemu kolejnego stopnia awansu zawodowego jest posiadanie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych, odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego i zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną.

Nauczyciel kontraktowy składa wniosek o podjęcie odpowiednio postępowania egzaminacyjnego w roku uzyskania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu. W przypadku niedotrzymania terminów złożenia wniosków nauczyciel obowiązany jest do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze.

²¹⁸ Ibidem.

Komisję egzaminacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela mianowanego powołuje organ prowadzący szkołę. W skład komisji wchodzi:

- przedstawiciel organu prowadzącego szkołę, jako jej przewodniczący,
- przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny,
- dyrektor szkoły,
- dwaj eksperci z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania²¹⁹.

Podczas egzaminu przyszły nauczyciel mianowany przedstawia własny dorobek i osiągnięcia, a także odpowiada na pytania zadane przez komisję. Jeżeli egzamin zostaje uznany za zdany, wówczas organ prowadzący przyznaje stopień nauczyciela mianowanego.

Etap ostatni to awans z

- ❖ nauczyciela mianowanego na nauczyciela dyplomowanego.

Nauczyciel mianowany załącza projekt planu rozwoju zawodowego do wniosku o rozpoczęcie stażu skierowanego do dyrektora szkoły. Nauczyciel mianowany również nie ma obowiązku podejmowania stażu na stopień nauczyciela dyplomowanego.

Staż trwa kolejne 2 lata i 9 miesięcy²²⁰. Można rozpocząć staż po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia uzyskania poprzedniego stopnia awansu zawodowego. W przypadku starań o tytuł nauczyciela dyplomowanego nie ma już opiekuna stażu.

Nauczyciel mianowany ubiegający się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

²¹⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9g.2.

²²⁰ *Ibidem*, art. 9c.1.

- podejmować działania mające na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, w tym doskonalenie umiejętności stosowania technologii informacyjnej i komunikacyjnej,
- realizować zadania służące podniesieniu jakości pracy szkoły,
- pogłębiać wiedzę i umiejętności służące własnemu rozwojowi oraz podniesieniu jakości pracy szkoły, samodzielnie lub przez udział w różnych formach kształcenia ustawicznego – z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której odbywa staż²²¹.

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- uzyskanie pozytywnych efektów w pracy dydaktycznej, wychowawczej lub opiekuńczej na skutek wdrożenia działań mających na celu doskonalenie pracy własnej i podniesienie jakości pracy szkoły, a w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e, ust. 1–3 Karty Nauczyciela – uzyskanie pozytywnych efektów w zakresie realizacji zadań odpowiednio na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich, w związku z zajmowanym stanowiskiem lub pełnioną funkcją;
- wykorzystywanie w pracy technologii informacyjnej i komunikacyjnej;
- umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie otwartych zajęć, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć dla nauczycieli w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć;
- realizację co najmniej trzech z następujących zadań:

²²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, *op. cit.*, § 8.

- a. opracowanie i wdrożenie programu działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych odpowiednio z oświatą, pomocą społeczną lub postępowaniem w sprawach nieletnich,
 - b. wykonywanie zadań doradcy metodycznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, eksperta komisji kwalifikacyjnej lub egzaminacyjnej dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych – także konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,
 - c. poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych,
 - d. uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie zaawansowanym, a w przypadku nauczycieli języków obcych – uzyskanie umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie zaawansowanym,
 - e. wykonywanie zadań na rzecz oświaty, pomocy społecznej lub postępowania w sprawach nieletnich we współpracy z innymi osobami, instytucjami samorządowymi lub innymi podmiotami,
 - f. uzyskanie innych znaczących osiągnięć w pracy zawodowej;
- umiejętność rozpoznawania i rozwiązywania problemów edukacyjnych, wychowawczych lub innych, z uwzględnieniem specyfiki typu i rodzaju szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony²²².

Warunkiem nadania nauczycielowi mianowanemu kolejnego stopnia awansu zawodowego jest posiadanie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych oraz odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego. Nauczyciel mianowany uzyskuje akceptację komisji

²²² Ibidem, § 8.

kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego nauczyciela i przeprowadzonej rozmowie.

Komisję kwalifikacyjną dla nauczycieli ubiegających się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego powołuje organ sprawujący nadzór pedagogiczny.

W skład komisji wchodzi:

- przedstawiciel organu sprawującego nadzór pedagogiczny, jako jej przewodniczący,
- dyrektor szkoły, z wyjątkiem przypadku, gdy o awans ubiega się dyrektor szkoły,
- trzech ekspertów z listy ekspertów ustalonej przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania²²³.

Procedury przyznania awansu w przypadku statusu nauczyciela dyplomowanego nie różnią się od innych stopni. Dyrektor szkoły ocenia jego dorobek zawodowy. Swoją notę formułuje powołując się również na opinię rady rodziców lub rady szkoły. Zdarza się, że o opinię prosi samorząd uczniowski. Pisemna ocena zawiera uzasadnienie i notatkę o możliwości odwołania się od niej. Nauczyciel ma 3 lata od uzyskania oceny, by złożyć wniosek dotyczący procedur kwalifikacyjnych. Jeśli przekroczy ten termin, musi ponownie odbyć staż. W przypadku, gdy ocena dorobku zawodowego jest negatywna, ponowna ocena dorobku może być dokonana po odbyciu, na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, jednego dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy. Nauczycielowi nie zgadzającemu się z otrzymaną oceną przysługuje 14 dni na odwołanie się do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, który rozpatruje odwołanie w czasie nie dłuższym niż 21 dni. Ocena dorobku zawodowego

²²³ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9g.6a.

nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny ma charakter ostateczny²²⁴.

Po przeanalizowaniu dorobku zawodowego nauczyciela starającego się o awans na stopień nauczyciela dyplomowanego w postaci przedstawionej przez nauczyciela dokumentacji i przeprowadzonej rozmowy, komisja decyduje o nadaniu tytułu nauczyciela dyplomowanego. By podjąć taką decyzję konieczna jest obecność minimum dwie trzecie jej składu. W skali punktowej 0-10 poszczególni członkowie komisji oceniają wypełnienie stawianych nauczycielowi wymagań. Po uzyskaniu minimalnie 7 punktów procedura zakończona zostaje pozytywnie i organ sprawujący nadzór pedagogiczny przyznaje stopień nauczyciela dyplomowanego²²⁵.

Interesujące spojrzenie na drogę awansu zawodowego przedstawiają M. Pomianowska, M. Sielatycki, E. Tołwińska – Królikowska. Autorzy łączą ścieżkę awansu z fazami rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Pierwszy etap to faza kształcenia przyszłego nauczyciela w uczelni bądź kolegium nauczycielskim. Elementami tego etapu są między innymi praktyki szkolne, w czasie których student styka się po raz pierwszy z uczniami oraz nauczycielem – opiekunem praktyk. Faza adaptacji zawodowej to pierwszy okres pracy zawodowej w szkole. Nauczyciel rozpoczynający pracę staje się stażystą, a następnie uzyskuje stopień nauczyciela kontraktowego. Zdobywając stopień nauczyciela mianowanego nauczyciel osiąga fazę dojrzałości zawodowej. Wówczas sytuacja nauczyciela stabilizuje się pod względem prawnym, finansowym oraz merytorycznym – metodycznym. Awans na stopień nauczyciela dyplomowanego to faza mistrzostwa zawodowego. Ten stopień powinni osiągać jedynie nauczyciele, posiadający wybitne sukcesy w pracy szkolnej i pozaszkolnej. Minister Edukacji

²²⁴ Ibidem, art. 9c.8, 9.

²²⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, *op. cit.*, § 13.

Narodowej może wyróżnić najlepszych spośród nich honorowym tytułem profesora oświaty²²⁶. (por. s. 110).

Rozważając zagadnienie awansu zawodowego należy przyjąć, iż inaczej przebiega on u nauczyciela stażysty niż u nauczyciela mianowanego, nie mniej jednak wszystkich nauczycieli stale się rozwijających, poszukujących i twórczych powinna cechować wysoka samodzielność i innowacyjność oraz przyszłościowa orientacja. Uzyskiwanie przez nauczyciela kolejnych stopni specjalizacji zawodowej wiąże się z osiągnięciem coraz wyższego poziomu profesjonalnych kompetencji.

Ocena pracy nauczyciela

Niezależnie od oceny dorobku zawodowego, praca nauczyciela (z wyjątkiem nauczyciela stażysty) podlega ocenie.

Zasady oceny pracy nauczycieli są zawarte w następujących aktach prawnych:

- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela²²⁷,
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego²²⁸.

Oceny dokonuje dyrektor szkoły (w której jest zatrudniony nauczyciel) w postaci opisu zakończonym, tzw. stwierdzeniem uogólniającym, tj. oceną

²²⁶ M. Pomianowska, M. Sielatycki, E. Tołwińska – Królikowska, *Awans zawodowy nauczyciela – poradnik*, Wyd. CODN, Warszawa 2000, s. 6.

²²⁷ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.*

²²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z 2012r., poz. 1538), www.isap.sejm.gov.pl, [dostęp 3.03.2014].

wyróżniająca, dobrą i negatywną²²⁹. Ocena wyróżniająca jest konieczna przy wnioskach o nagrody i medale, ocena dobra jest konieczna do udziału w konkursie na dyrektora szkoły, a ocena negatywna skutkuje rozwiązaniem stosunku pracy z nauczycielem.

Jeśli dyrektorem szkoły jest osoba nieposiadająca kwalifikacji pedagogicznych, wówczas dokonuje oceny w porozumieniu z innym nauczycielem zajmującym stanowisko kierownicze i sprawującym nadzór pedagogiczny. Nauczyciel może wnioskować o zasięgnięcie opinii doradcy metodycznego na temat jego pracy, a w przypadku braku takich możliwości – innego nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego (opinia ta powinna być wyrażona na piśmie). Dyrektor z własnej inicjatywy może również zasięgnąć opinii na temat pracy nauczyciela u tych osób albo u samorządu uczniowskiego²³⁰.

Ocena pracy nauczyciela może być dokonana w każdym czasie, jednakże nie wcześniej niż po upływie roku od dokonania oceny poprzedniej albo oceny dorobku zawodowego²³¹. Zwykle oceny pracy nauczyciela dokonuje się z inicjatywy dyrektora lub na wniosek samego nauczyciela, jak również organu sprawującego nadzór pedagogiczny, organu prowadzącego rady szkoły albo rady rodziców. Od dnia złożenia wniosku dyrektor jest zobowiązany dokonać oceny pracy nauczyciela w okresie nie dłuższym niż 3 miesiące²³². W przypadku, gdy oceny pracy dokonuje się nie z inicjatywy nauczyciela, dyrektor szkoły powiadamia o tym nauczyciela na piśmie, co najmniej na miesiąc przed dokonaniem oceny. Ocena pracy może być dokonana nie wcześniej niż po upływie roku od oceny poprzedniej lub oceny dorobku zawodowego za okres

²²⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 6a. 4, 5.

²³⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, *op. cit.*, § 2.3.

²³¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 9c.6.

²³² *Ibidem*, art. 6a.

stażu²³³. Na ocenę pracy nauczyciela nie mogą mieć wpływu przekonania religijne i poglądy polityczne i fakt odmowy wykonania polecenia służbowego (jeśli taka odmowa wynikała z uzasadnionego przekonania nauczyciela, że wydane polecenie było sprzeczne z dobrem ucznia, dobrem służby albo dobrem publicznym)²³⁴.

Dyrektor szkoły dokonując oceny pracy nauczyciela, uwzględnia:

- poprawność merytoryczną i metodyczną prowadzonych zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych, prawidłowość realizacji innych zadań zawodowych wynikających ze statutu szkoły, kulturę i poprawność języka, pobudzanie inicjatyw uczniów, zachowanie odpowiedniej dyscypliny uczniów na zajęciach,
- zaangażowanie zawodowe nauczyciela występujące w postaci uczestnictwa w pozalekcyjnej działalności szkoły, udziału w pracach zespołów nauczycielskich, podejmowaniu innowacyjnych działań w nauczaniu, wychowaniu i opiece, zainteresowaniu uczniem i jego środowiskiem oraz współpracą z rodzicami),
- aktywność nauczyciela w doskonaleniu zawodowym,
- działania nauczyciela w zakresie wspomagania wszechstronnego rozwoju ucznia z uwzględnieniem jego możliwości i potrzeb,
- przestrzeganie porządku pracy (czyli punktualność, pełne wykorzystanie czasu zajęć, właściwe prowadzenie dokumentacji)²³⁵.

Dyrektor dokonuje również oceny pracy nauczyciela za pomocą bezpośredniej obserwacji (podczas hospitacji), analizy dokumentacji pedagogicznej (tj. dzienników lekcyjnych i zajęć pozalekcyjnych, protokołów

²³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, *op. cit.*, § 3.1.

²³⁴ *Ibidem*, § 2.7.

²³⁵ *Ibidem*, § 2.8.

zebrań z rodzicami, dokumentacji wychowawcy itd.), analizy efektów pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej, analizy uczestnictwa nauczyciela w różnych formach doskonalenia oraz analizy arkuszy samooceny. Zgodnie z aktami prawnymi dyrektor wypełnia, tzw. kartę oceny pracy zamieszczoną w załączniku do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego, która zawiera: imiona i nazwisko nauczyciela (dyrektora szkoły), datę urodzenia, wykształcenie, staż pracy pedagogicznej, nazwę szkoły, zajmowane stanowisko (funkcja), stopień awansu zawodowego, datę rozpoczęcia pracy w danej szkole, formę nawiązania stosunku pracy, datę powierzenia stanowiska kierowniczego w szkole, datę dokonania poprzedniej oceny pracy, ocenę pracy i jej uzasadnienie, stwierdzenie uogólniające (o którym mowa w Karcie Nauczyciela, art. 6a, ust. 4). Karta taka zawiera datę, podpis oceniającego, ocenianego i możliwość odwołania się od treści oceny za pomocą wniosku o ponowne ustalenie oceny w ciągu 14 dni²³⁶.

Omawiając zagadnienie oceny pracy nauczyciela warto zaznaczyć, że dyrektor szkoły ma obowiązek zapoznać nauczyciela z pisemnym projektem oceny, wysłuchać jego uwag i zastrzeżeń. Nauczyciel może swoje uwagi zgłosić na piśmie, ale nie później niż w ciągu 3 dni od daty zapoznania się z projektem oceny. Na wniosek nauczyciela przy zapoznawaniu go z projektem oceny może być obecny przedstawiciel wskazanej przez niego zakładowej organizacji związkowej. Dyrektor szkoły powinien doręczyć nauczycielowi oryginał karty oceny pracy. Jej odpis powinien być włączony do akt osobowych nauczyciela²³⁷.

²³⁶ Ibidem, załącznik.

²³⁷ Ibidem, § 5.1., § 5.2., § 5.3.

Odpowiedzialność zawodowa nauczyciela

Każda osoba wykonująca zawód nauczyciela podlega odpowiedzialności. Należy zaznaczyć, że nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską z poszanowaniem godności osobistej ucznia²³⁸. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele podlegają odpowiedzialności dyscyplinarnej za uchybienia godności zawodu nauczyciela lub naruszenia obowiązków nauczyciela²³⁹. Za takie przewinienia komisja dyscyplinarna na podstawie art. 76, ust. 1 Karty Nauczyciela może wymierzyć karę: nagany z ostrzeżeniem, zwolnienia z pracy, zwolnienia z pracy z zakazem przyjmowania ukaranego do pracy w zawodzie nauczycielskim w okresie 3 lat od ukarania lub wydalenia z zawodu nauczycielskiego²⁴⁰.

Obok odpowiedzialności dyscyplinarnej nauczyciele podlegają również odpowiedzialności porządkowej²⁴¹, a także odpowiedzialności karnej²⁴².

Istotnym jest, aby każdy pretendent do zawodu nauczyciela zdawał sobie sprawę z tego, że „nauczanie jest odpowiedzialnością zbiorową i każdy nauczyciel, jako członek zespołu ma swój udział w tym procesie”²⁴³.

²³⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty, ogłoszona 2 grudnia 2004r. (Dz. U. 2014, poz. 7), www.prawo.vulcan.edu.pl, [dostęp 3.03.2014].

²³⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 75.1.

²⁴⁰ *Ibidem*, art. 76.1.

²⁴¹ *Ibidem*, art. 75.2.

²⁴² *Ibidem*, art. 26.1.

²⁴³ W. Dróżka, *Dylematy jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo – społecznego kontekstu* [w:] B .D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, DSW, Wrocław 2012, s. 56.

6.5. **Uprawnienia socjalne, emerytalne i urlopy**

Prawo do korzystania z ZFŚS

W każdej szkole istnieje obowiązek tworzenia zakładowego funduszu świadczeń socjalnych, co wynika z art. 53., ust. 1. Karty Nauczyciela²⁴⁴. W myśl postanowień tego artykułu coroczne odpisy na zakładowy fundusz świadczeń socjalnych dokonywane są na nauczycieli, byłych nauczycieli - emerytów i rencistów, nauczycieli pobierających nauczycielskie świadczenie kompensacyjne, pracowników szkoły niebędących nauczycielami (aktualnie zatrudnieni, emeryci, renciści). Odpisy na poszczególne grupy pracowników tworzą jeden fundusz w szkole, który służyć powinien zarówno nauczycielom i pracownikom aktualnie zatrudnionym w szkole, jak też byłym nauczycielom i pracownikom emerytom, rencistom oraz nauczycielom pobierającym nauczycielskie świadczenie kompensacyjne²⁴⁵.

Nauczycielowi zatrudnionemu na terenie wiejskim albo w mieście do pięciu tysięcy mieszkańców, przysługuje:

- lokal mieszkalny, na terenie gminy, gdzie znajduje się szkoła - musi go zapewnić dyrektor albo organ prowadzący pałcówkę²⁴⁶,
- działka gruntu szkolnego o powierzchni nie większej niż 0,25 ha, do osobistego użytkowania – musi ją zapewnić dyrektor pałcówki, a gdy ziemia przynależna do szkoły nie wystarcza, to organ prowadzący²⁴⁷.

Nauczyciel zachowuje prawo do mieszkania i do działki, po przejściu na emeryturę, rentę czy nauczycielskie świadczenie kompensacyjne. Dotyczy to

²⁴⁴ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, *op. cit.* art. 53.1.

²⁴⁵ *Ibidem*, art. 53.3.

²⁴⁶ *Ibidem*, art. 54.1.

²⁴⁷ *Ibidem*, art. 56.1, 2.

również małżonka nauczyciela i dzieci pozostających na jego utrzymaniu i prowadzących z nim wspólne gospodarstwo domowe²⁴⁸.

Nauczycielowi z kwalifikacjami do zajmowania tego stanowiska, który jest zatrudniony na terenie wsi lub w mieście do pięciu tysięcy mieszkańców, przysługuje:

- nauczycielski dodatek mieszkaniowy, którego wysokość uzależniona jest od miejscowości i stanu rodzinnego nauczyciela,
- dodatek wiejski, który wynosi 10% pensji zasadniczej, lecz organ prowadzący szkołę ma prawo go podwyższyć²⁴⁹.

Oba dodatki przysługują nauczycielowi niezależnie od uprawnienia do lokalu mieszkalnego wraz z działką²⁵⁰.

Nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego w ciągu dwóch lat od dnia podjęcia pierwszej pracy zawodowej w szkole, otrzymuje jednorazowo w szkole wskazanej, jako podstawowe miejsce zatrudnienia na swój wniosek, zasiłek na zagospodarowanie, który wynosi dwumiesięczne wynagrodzenie zasadnicze, jakie nauczyciel otrzymuje. Do tej pierwszej pracy zawodowej w życiu nie wliczamy zatrudnienia w trakcie studiów czy nauki w zakładzie kształcenia nauczycieli. Prawo do złożenia wniosku o wypłacenie zasiłku na zagospodarowanie przysługuje nauczycielowi w okresie roku, licząc od dnia uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego²⁵¹.

²⁴⁸ Ibidem, art. 54.4.

²⁴⁹ Ibidem, art. 54.5.

²⁵⁰ Ibidem, art. 54.

²⁵¹ Ibidem, art. 61.1.

Emerytury

Nauczyciele mający trzydziestoletni okres zatrudnienia, w tym 20 lat wykonywania pracy w szczególnym charakterze, zaś nauczyciele szkół, placówek, zakładów specjalnych oraz zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich - dwudziestopięcioletni okres zatrudnienia, w tym 20 lat wykonywania pracy w szczególnym charakterze w szkolnictwie specjalnym, mogą - po rozwiązaniu na swój wniosek stosunku pracy - przejść na emeryturę²⁵².

Podstawę wymiaru emerytury lub renty z tytułu niezdolności do pracy ustala się na zasadach ogólnych, określonych w przepisach Funduszu Ubezpieczeń społecznych, z tym, że do podstawy tej wlicza się również:

- wynagrodzenie za godziny ponadwymiarowe,
- dodatki,
- świadczenia w naturze,
- wszystkie uzyskane nagrody²⁵³.

Nauczycielom, którzy w czasie okupacji prowadzili tajne nauczanie przysługuje dodatek w wysokości 10% przeciętnego miesięcznego wynagrodzenia. Taki sam dodatek przysługuje osobom, którzy przed 1 września 1939r. nauczali w języku polskim w szkołach na terenie ówczesnej III Rzeszy bądź Wolnego Miasta Gdańsk. Przyznanie dodatku następuje na wniosek zainteresowanego²⁵⁴.

Odprawę w wysokości dwumiesięcznego, ostatnio pobieranego wynagrodzenia w szkole, będącej podstawowym miejscem jego pracy, otrzymuje nauczyciel, który spełnia warunki uprawniające do emerytury, renty z tytułu

²⁵² Ibidem, art. 88.1.

²⁵³ Ibidem, art. 88.2.

²⁵⁴ Ibidem, art. 90.1,2.

niezdolności do pracy lub nauczycielskiego świadczenia kompensacyjnego, którego stosunek pracy ustał w związku z przejściem na emeryturę²⁵⁵.

Natomiast odprawę w wysokości trzymiesięcznego, ostatnio pobieranego wynagrodzenia w szkole, będącej podstawowym miejscem jego pracy, otrzymuje nauczyciel, który spełnia powyższe warunki oraz przepracował w szkole co najmniej 20 lat²⁵⁶.

W razie zbiegu obu przypadków przysługuje jedna odprawa-korzystniejsza dla zainteresowanego.

Urlopy

Obecnie nauczyciele mają prawo do urlopu wypoczynkowego w okresie ferii zimowych i wakacji letnich, w wymiarze odpowiadającym tym okresom i w czasie ich trwania, jeśli są one przewidziane w szkole²⁵⁷. Dyrektor szkoły ma prawo zobowiązać nauczyciela do wykonywania przez nie więcej niż 7 dni tego okresu, następujących czynności na rzecz szkoły:

- przeprowadzania egzaminów,
- prac związanych z zakończeniem roku szkolnego i przygotowaniem nowego roku szkolnego,
- opracowywania szkolnego zestawu programów oraz uczestniczenia w doskonaleniu zawodowym w określonej formie²⁵⁸.

Nauczyciel ma jednak prawo do nieprzerwanego, co najmniej czterotygodniowego urlopu wypoczynkowego²⁵⁹. W razie niewykorzystania urlopu wypoczynkowego w całości lub części w okresie ferii szkolnych z

²⁵⁵ Ibidem, art. 87.1.

²⁵⁶ Ibidem, art. 87.2.

²⁵⁷ Ibidem, art. 64.1.

²⁵⁸ Ibidem, art. 64.2.

²⁵⁹ Ibidem, art. 64.4.

powodów określonych w Karcie Nauczyciela, nauczycielowi przysługuje urlop uzupełniający, w ciągu roku szkolnego w wymiarze do 8 tygodni lub w innych przypadkach ekwiwalent pieniężny za okres niewykorzystanego urlopu²⁶⁰. W sytuacji, gdy w szkołach nie są przewidziane ferie szkolne, zatrudnionym nauczycielom przysługuje prawo do urlopu wypoczynkowego w wymiarze 35 dni roboczych w czasie ustalonym w planie urlopów²⁶¹.

Nauczycielowi zatrudnionemu w pełnym wymiarze zajęć przysługuje również:

- urlop płatny lub bezpłatny dla dalszego kształcenia się, a więc w celach naukowych, artystycznych, oświatowych,
- urlop bezpłatny z innych ważnych przyczyn²⁶².

Nauczyciel może skorzystać również z urlopu dla poratowania zdrowia, w wymiarze nieprzekraczającym jednorazowo roku, w celu przeprowadzenia zalecanego leczenia, o czym orzeka lekarz ubezpieczenia zdrowotnego leczący nauczyciela. Urlop ten przysługuje nauczycielowi, jeśli spełnia on następujące wymogi:

- jest zatrudniony w pełnym wymiarze zajęć na czas nieokreślony,
- przepracował, co najmniej 7 lat w szkole,
- posiada orzeczenie lekarskie o potrzebie udzielenia urlopu²⁶³.

Wymóg siedmioletniego okresu pracy w szkole dotyczy udzielenia tylko pierwszego urlopu dla poratowania zdrowia. Kolejny urlop dla poratowania zdrowia można uzyskać nie wcześniej niż po upływie roku od dnia zakończenia poprzedniego urlopu. Łączny wymiar urlopu dla poratowania zdrowia nauczyciela w okresie całego zatrudnienia nie może przekraczać 3 lat²⁶⁴.

²⁶⁰ Ibidem, art. 66.4.

²⁶¹ Ibidem, art. 64.3.

²⁶² Ibidem, art. 68.1.

²⁶³ Ibidem, art. 73.1.

²⁶⁴ Ibidem, art. 73.3,4.

Nauczycielom przysługują także urlopy z tytułu narodzin dziecka:

- urlop macierzyński (20 tyg. - 37 tyg. w zależności od liczby dzieci urodzonych przy jednym porodzie),
- dodatkowy urlop macierzyński (6 tyg. lub 8 tyg.),
- urlop rodzicielski (do 26 tyg.),
- urlop wychowawczy (do 3 lat, na okres nie dłuższy niż do ukończenia przez dziecko 5 r.ż.)²⁶⁵.

Stabilizacja zawodowa i bezpieczeństwo zatrudnienia są istotne, a nawet niezbędne, zarówno dla procesu nauczania, jak i nauczycieli wczesnej edukacji. Zatem przepisy dotyczące te grupy zawodowej powinny być jasne i czytelne, aby nauczyciele czuli się chronieni, znali dokładnie swoje obowiązki, a poszukiwanie pożądanych rozporządzeń oświatowych nie stawało się dodatkowym obciążeniem dla dostatecznie ciężkiej pracy nauczyciela.

Warto pamiętać, że akty prawne ulegają zmianom, dlatego chcąc mieć aktualne informacje, należy je śledzić na bieżąco.

²⁶⁵ Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy (Dz. U. 1998, nr 21, poz. 94, z późn. zm.).

ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie zasadnym wydaje się wysunięcie przekonania, że monografia okaże się przydatna przyszłym nauczycielom wczesnej edukacji. Dzięki niej będą budowali swoją karierę z większą świadomością, tak by była dumą i radością zarówno dla nich, jak i dla tych, którym zobowiązali się służyć. Jeżeli sięgną po nią nauczyciele już pracujący to być może zostaną utwierdzeni w słuszności swych wyborów i w swojej drodze zawodowej, a może dowiedzą się o tym, czego jeszcze im do profesjonalizmu brakuje. Zaszczycem dla autorki będzie jeśli owa publikacja stanie się wytyczną lub choćby sugestią dla nauczycieli akademickich kształcących kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji do starań we własnym pragnieniu ukształtowania mistrza w pracy z *małym dzieckiem*.

Wszystkich Czytelników zapewniam, że dobrze wykonywana praca z dziećmi może być fascynująca i absorbująca. Może być przyczynkiem codziennej satysfakcji i uśmiechu na twarzy nauczyciela i ucznia.

Bowiem kto raz *stanął przed dziećmi*, nie oprze się pokusie bycia nauczycielem.

BIBLIOGRAFIA

Adamek I., *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.

Banach Cz., *Wyzwania rozwojowe Polski a edukacja nauczycieli*, [w:] B. Ratuś (red.), *Kształcenie i doksztalcanie nauczycieli*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1994.

Banach Cz., *Wykształcić nauczyciela*, „Głos Nauczyciela”, 2005, nr 21.

Banach Cz., *Osobowość nauczyciela akademickiego w perspektywie jego kompetencji*, [w:] W. Maliszewski (red.), *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.

Bartkowiak M., Barańska M., *Praktyki jako istotna forma przygotowania zawodowego absolwentów w kontekście przemian rynku pracy*, [w:] A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Impuls, Kraków 2012.

Bednarzak-Libera M., *O współpracy nauczyciela akademickiego ze studentami*, [w:] K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Siedlce 2003.

Budzeń B., *Wybrane zagadnienia i problemy z pedeutologii*, Wydawnictwo WSA, Bielsko – Biała 2009.

Cyrańska E., *Konteksty przygotowania i organizowania praktyk pedagogicznych*, [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak – Zajęc, J. Piekarski (red.),

Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2012.

Czaja-Chudyba I., *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2013.

Czerepaniak – Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń - Poznań 1997.

Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformowaniem oświaty (próba zastosowania)*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, nr 20.

Denek K., *Kształci i wychowuje*
www.forumakad.pl/archiwum/2009/06/35_ksztalci_i_wychowuje.html.

Denek K., *Wartości i cele edukacji szkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań - Toruń 1994.

Denek K., *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Przyszłość kształcenia nauczycieli*, t. 3, Wydawnictwo WSPiA, Poznań 2012.

Dróżka W., *Problemy startu zawodowego młodych nauczycieli a tryb ich kształcenia i dalszej stymulacji rozwoju*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo WSP ZNAP, Warszawa 2000.

Dróżka W., *Dylematy, jakości nauczyciela wobec zmienności kulturowo – społecznego kontekstu* [w:] B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie) przygotowanie*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2012.

Dubisz S. (red.), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, t. 2., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Dudak A., Klimkowska K., Różański A. (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2012.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 1995.

Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, t. 4, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.

Eraut M. E., *Developing Professional knowledge and competence*, [w:] T. R. Guskey, M. Huberman (red.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University: Teachers College Press 1995.

Firlej W., *Idea kształcenia wyższego w Polsce w XX wieku i jej realizacja*, [w:] E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1998.

Gołębniak B., *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo Edytor, Toruń – Poznań 1998.

Górnikiewicz J., *Po tej samej stronie. Nauczyciele i uczniowie w Internecie i multimedialnych widowiskach*, [w:] A. A. Kotusiewicz (red.) *Mysł pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, Wydawnictwo TRANS HUMANA, Białystok 2000.

Grochowalska M., *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001.

Grochulska J., *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Wydawnictwo PAN, Kraków 1994.

Grochulska J., *Kształcenie nauczycieli a zagrożenia i nadzieje demokratyzacji edukacji szkolnej*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Warszawa 2000.

Jakowicka M., *Funkcje praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] M. Jakowicka (red.), *Relacje między teorią i praktyką w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1991.

Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B., *W poszukiwaniu metod diagnozy umiejętności myślenia przyczynowo - skutkowego maturzystów*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, 2008, nr 1.

Jankowski K., Sitarska B., Tkaczuk C. (red.), *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2003.

Jaśkowska J., *Kompetencje nauczycieli*, „Życie Szkoły”, 2003, nr 8.

Kapias M., Polok G., *Osoba - cnota - wartość. Wybrane zagadnienia z etyki nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Katowice 2007.

Karwińska A., *Etos nauczyciela akademickiego. Komentarz socjologiczny* [w:] J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1998.

Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.

Kochanowska E., *Zaniedbywane obszary kształcenia studentów edukacji wczesnoszkolnej – wybrane kierunki zmian*, [w:] J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, Wydawnictwo Libron, Kraków 2012.

Kocór M., *Kompetencje przyszłych i czynnych zawodowo nauczycieli*, „Edukacja i Dialog” 2011, nr 3/4.

Kodeks Etyki Nauczyciela Akademickiego Uniwersytetu Gdańskiego, www.univ.gda.pl/pl/dz_org/prawo/us/2007/zal40u07a.html.

Kodeks Prawa Kanonicznego, Wyd. Pallottinum, Poznań 1984.

Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, Luksemburg 2007.

Korczak J., *Wybór pism pedagogicznych*, t. 1, Wydawnictwo PZWS, Warszawa 1957.

Kot S., *Historia wychowania*, t. 1., Wydawnictwo Żak, Warszawa 2010.

Kubiak W., *Nauczyciel akademicki – Student w interakcji*, [w:] E. Radecki (red.), *Student- Nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998.

Kula E., Pękowska M., *Jakość kształcenia nauczycieli w Polsce na tle wybranych krajów europejskich. Próba porównania*, [w:] W. Dróżka, B. Matyjas (red.), *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, t. 19, Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego, Kielce 2010.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2009.

Kuźma J., *Nauczyciel przyszłej szkoły*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, Seria: Prace Pedagogiczne XCIX, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych, Warszawa 1997.

Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się człowieka*, [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa 2000.

Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Lewowicki T., *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji - PIB, Warszawa-Radom 2007.

Lewowicki T., *Kształcenie nauczycieli – niektóre koncepcje, modele i tendencje*. [w:] E. Żmijewska (red.), *Kształcenie nauczycieli. Modele – tendencje – wyzwania wielokulturowej rzeczywistości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2012.

Lubina E., *E-learning w kształceniu nauczycieli przedszkoli*, [w:] B. Muchacka, M. Szymański (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

Maj A., *Integralne wychowanie w szkole katolickiej: koncepcja i jej rola we współczesnych tendencjach pedagogicznych*, Wyd. Polihymnia, Lublin 2010.

Maj A., *Szkoła katolicka w polskim systemie szkolnictwa*, „Pedagogika Christiana”, 2007, nr 1 (19).

Małecki J. M., *Przede wszystkim poczucie odpowiedzialności* [w:] J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1998.

Mańka A., Roter A., *Interakcje nauczyciel akademicki – student jako relacja mistrza z uczniem kształtująca rozwój naukowo – zawodowy słuchaczy kierunków psychologicznych i pedagogicznych*, [w:] E. Radecki (red.), *Student-nauczyciel akademicki*, Wydawnictwo PoNaD, Szczecin 1998.

Muchacka B., *Model zawodowy nauczycieli przedszkoli i klas początkowych na tle zmian edukacyjnych w Polsce*, [w:] B. Muchacka, K. Kraszewski (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkujących w okresie przemian edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Muszkiet R., *Ocenianie osiągnięć uczniów przez nauczycieli wychowania fizycznego (podr. 2.6. Nauczyciel akademicki)*, Wydawnictwo Edukacyjne, Poznań 2004.

Najwyższa Izba Kontroli, *Informacja o wynikach kontroli. Organizacja i finansowanie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli*, www.nik.gov.pl/plik/id,4294,vp,6193.pdf.

Niemiec J., *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, [w:] W. Prokopiuk (red.), *Rozwój nauczyciela w okresie transformacji*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1998.

Okoń W. (red.), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2004.

Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Biblioteka Samokształcenia, Warszawa 1970.

Osmańska – Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Zielona Góra 1999.

Palka S., *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, [w:] W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne na przełomie tysiącleci*, Oficyna Wydawnicza - Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2000.

Parafiniuk-Soińska J., *Tradycyjne wzory z współczesne potrzeby w kształceniu nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] W. Leżańska (red), *Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.

Pearson A. T., *Nauczyciel. Teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1994.

Perry R., *Teoria i praktyka. Proces stawania się nauczycielem*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2000.

Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela, czyli jak uzyskać stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 2000.

Pielachowski J., Król I., *Nauczyciel i jego warsztat pracy*, Wydawnictwo eMPI², Poznań 1997.

Pomianowska M., Sielatycki M., Tołwińska – Królikowska E., *Awans zawodowy nauczyciela – poradnik*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2000.

Pomianowska M., Zawadowska J., *Jak Finowie kształcą nauczycieli*, „Dyrektor Szkoły”, 2009, nr 9.

Poznański K., *Wybrane zagadnienia z historii wychowania*, t. 2., Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.

Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.

Radwiłowiczowie M. R., *Nauczyciel klas początkowych*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 1981.

Ratajek Z., *System awansu zawodowego polskich nauczycieli a rozwój ich profesjonalnych kompetencji (próba diagnozy)*, [w:] V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, *Przetrwanie i rozwój-niezbywalne powinności wychowania*, Wydawnictwo DSWE TWP, Wrocław 2004.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli nie mających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. z 2009 r. Nr 50, poz. 400), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 24 sierpnia 2010 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji, (Dz. U. 2010 r., nr 156, poz. 1047), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 4 listopada 2011 r. w sprawie wzorcowych efektów kształcenia, (Dz.U. 2011 r., nr

253 poz. 1521). *Efekty kształcenia dla studiów pierwszego i drugiego stopnia dla kierunku studiów pedagogika:*

www.nauka.gov.pl/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-szkolnictwa-wyzszego/krajowe-ramy-kwalifikacji-dla-polskiego-szkolnictwa-wyzszego.akcja.print.html; www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 grudnia 2012 r. w sprawie kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy nauczyciela, trybu postępowania odwoławczego oraz składu i sposobu powoływania zespołu oceniającego (Dz. U. z 2012 r., poz. 1538), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2013 r., nr 0, poz. 393), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 czerwca 2013 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (Dz. U. 2013 r., nr 0, poz. 1207), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, (Dz. U. 2012 r., nr 0, poz. 131), www.isap.sejm.gov.pl.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2013 r., nr 0, poz. 393), www.isap.sejm.gov.pl.

Rusiecki J., *Nauczyciel okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wydawnictwo WSB, Olsztyn 1999.

Sosenko K., *Glosa do referatu prof. A. Wegrzeckiego*, [w:] J. Filek (red.), *O etosie nauczyciela akademickiego*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 1998.

Stasieńko T., *Modele kształtowanie kompetencji innowacyjnych nauczycieli* [w:] M. Ochmański (red.), *W poszukiwaniu nowych koncepcji kształcenia nauczycieli w szkołach wyższych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1991.

Strykowski W., *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28.

Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2003.

Strzelecka - Ristow A., *Zawód nauczyciela wczesnej edukacji w wypowiedziach studiujących specjalność Pedagogika wczesnoszkolna*, [w:] D. Klus- Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.

Sufa B., *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] I. Adamek, Z. Zbróg (red.), *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków 2011.

Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.

Szkolak A., *Kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczanie Początkowe”, 2005-2006, nr 3.

Szkolak A., *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treść, uwarunkowania*, Wydawnictwo Attyka, Kraków 2013.

Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. t.2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2006.

Śniadek B., *Konstruktywistyczny model kształcenia nauczycieli przyrody*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 2009, nr 1 (105).

Śnieżyński M., *O autorytecie nauczyciela akademickiego*, „Konspekt”, 2000, nr 3.

Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo ARKA, Poznań 2001.

Terhart E., *Kompetencje nauczycieli w szkole przyszłości*, [w:] K. Paćławska (red.) *Tradycje i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 1998.

Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy (Dz. U. 1974 r., nr 24 poz. 141), www.isap.sejm.gov.pl.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela (Dz. U. z 2014 r., poz. 191.), www.prawo.vulcan.edu.pl.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o Systemie Oświaty, ogłoszona 2 grudnia 2004r. (Dz. U. 2014 r., poz. 7), www.prawo.vulcan.edu.pl.

Ustawa z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (tekst jednolity: Dz. U. z 2006 r., nr 90, poz. 631 ze zm., dalej „Prawo autorskie”), www.isap.sejm.gov.pl.

Wasiluk K., Zielińska A., Soczyński B., *Awans zawodowy nauczycieli. Poradnik*, Wydawnictwo Instytut Promocji Nauczycieli „Solidarność”, Gdańsk, 2000.

Więckowski R., *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 2.

Winiarski M., *Dialog środowiskowy*, Edukacja i Dialog”, 2000, nr 5.

Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba systematycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1998.

www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf

www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/proces-bolonski

www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/reforma-szkolnictwa-wyzszego/

www.praktyki.kde.edu.pl/ftp/Zintegrowanie_wiedzy-materialy
szkoleniowe.pdf

www.ippis.up.krakow.pl/index.php/praktyki/

Zatka N., *Etyka nauczyciela akademickiego*,

www.forumakademickie.pl/fa/2011/05/etyka-nauczyciela-akademickiego.

Żechowska B., *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] S. Juszczyk (red.), *Twórczy rozwój nauczyciela*, Wydawnictwo. Impuls, Kraków 1996.

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

Żuchelkowska K., *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli*, [w:] M. Krzemiński, B. Moraczewska (red.), *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, Wydawnictwo. PWSZ, Włocławek 2012.

