

Anna Szkolak

Mistrzostwo zawodowe
nauczycieli wczesnej edukacji.
Istota, treść, uwarunkowania


ATTYKA

Anna Szkolak

**MISTRZOSTWO ZAWODOWE
NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI.
ISTOTA, TREŚĆ, UWARUNKOWANIA**

WSTĘP.....	3
1. PORTRET MISTRZA W ZAWODZIE NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI W ŚWIETLE BADAŃ I OPRACOWAŃ NAUKOWYCH.....	6
1.1. Mistrzostwo pedagogiczne.....	6
1.2. Kariera zawodowa nauczyciela – wychowawcy.....	20
1.2.1. Kompetencje profesjonalne nauczyciela.....	21
1.2.2. Swoistość kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji.....	30
1.2.3. Rozwój zawodowy nauczyciela.....	42
1.3. Determinanty przeobrażeń kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela.....	55
2. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	66
2.1. Przedmiot i cele badań.....	66
2.2. Problematyka badań.....	69
2.3. Zmienne i wskaźniki.....	70
2.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	76
2.5. Organizacja, teren i zakres badań.....	79
3. MISTRZOSTWO ZAWODOWE NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI I JEGO UWARUNKOWANIA W ŚWIETLE BADAŃ WŁASNYCH.....	86
3.1. Charakterystyka społeczno – demograficzna badanych nauczycieli.....	86
3.2. Kompetencje profesjonalne nauczycieli wczesnej edukacji i ich determinanty w perspektywie mistrzostwa pedagogicznego.....	94
3.2.1. Opis kompetencji nauczycielskich.....	94
3.2.1.1. Charakterystyka kompetencji pragmatycznych.....	96
3.2.1.2. Charakterystyka kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych.....	101
3.2.1.3. Charakterystyka kompetencji współdziałania.....	107
3.2.1.4. Charakterystyka kompetencji kreatywności.....	112
3.2.1.5. Charakterystyka kompetencji informatyczno – medialnych.....	117
3.2.2. Zależność poszczególnych kategorii profesjonalnych kompetencji nauczycieli kl. I-III od cech profesjonalno – podmiotowych.....	126
3.2.3. Zależność poszczególnych kategorii profesjonalnych kompetencji nauczycieli kl. I-III od warunków społeczno – demograficznych.....	159
3.3. Sylwetka nauczyciela - mistrza w momencie apogeum rozwoju zawodowego - wnioski z badań własnych.....	166
Zakończenie.....	172
Bibliografia.....	177
Spis tabel, wykresów.....	186
Aneks.....	190

WSTĘP

Kunszt w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji stanowi meritum moich zainteresowań naukowych. Ich myśl przewodnią najlepiej wyrażają pytania: W którym momencie kariery zawodowej nauczyciela możemy mówić o osiągnięciu mistrzostwa pedagogicznego? Co stanowi o jego istocie i charakterze? Jaka droga wiedzie w kierunku zawodowego mistrzostwa nauczyciela?

Nakreślenie portretu mistrza w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji stało się więc przedmiotem niniejszej pracy. Rozeznanie, jaki daje zdrowy rozsądek i życie w świecie, zawsze jakoś ograniczone i przypadkowe, może być wsparte profesjonalną refleksją i badaniami. Namysł nad mistrzostwem nauczycieli i ich uwarunkowaniem towarzyszy tej profesji od zawsze. Jednak stosunkowo niedawno pedeutologia poszerzyła go o badania terenowe. Badania, które nie tyle poruszają kwestię, jakim powinien być nauczyciel doskonały, ile pokazywałyby jakimi są ci, którzy w opinii innych i środowiska uchodzą za nauczycieli wybitnych, mistrzów, na których patrzą z podziwem inni, a zaczynający swoją przygodę z zawodem - chcą naśladować.

Teoretyczne rozważania rozpoczynają się od debaty poświęconej mistrzostwu pedagogicznemu. Mistrzostwo zawodowe jest wartością wielowymiarową. Jest wartością-celą w perspektywie osobistego dążenia do doskonałości, jak i jest wartością-środkiem, który optymalizuje możliwość osiągania innych dóbr. Jest wartością partykularną stanowiącą źródło pomyślności ekonomicznej, satysfakcji i pozycji społecznej mistrza oraz jest wartością społeczną optymalizując realizację dóbr i pożytków wspólnych. Dyskusje dotyczące powyższej problematyki podejmują m. in. G. Kelchtermans 1993, J. Jagieła 1996, Z. Ratajek 2005, I. A. Zjaziun 2005.

Droga do mistrzostwa zawodowego nauczyciela wczesnej edukacji przebiega w trakcie całokształtu ich kariery zawodowej. W kolejnej części pracy przedmiotem uwagi stały kompetencje profesjonalne nauczyciela, ich specyfika oraz rozwój zawodowy. Sprecyzowane kompetencje charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach, a także są swoistą gwarancją osiągania przez nich sukcesów zawodowych. Tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być mistrzami w swojej profesji. Takie ujęcie odnosi się również do kwalifikacji współczesnego nauczyciela, w tym nauczyciela wczesnej edukacji, znajdujące odzwierciedlenie tak w literaturze, jak i w praktyce edukacyjnej. W tym miejscu przeanalizowano zatem różne układy tych kompetencji, które można znaleźć zarówno w pracach polskich pedagogów, jak i naukowców zagranicznych. Podkreślono wagę i znaczenie

dla podjętej problematyki opracowań autorstwa, m. in: R. Kwaśnicy 1993, R. I. Arends 1994, Z. Ratajka 2000, I. Adamek 2001, J. Szempruch 2001, W. Strykowski, J. Strykowskiej, J. Pielachowskiego 2003. Szczegółowo został tu omówiony model kompetencji współczesnego nauczyciela przedstawiony przez J. Szempruch. Obejmuje on kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne, kreatywności, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno – medialne. Schemat ten wydał się możliwie optymalny dla celów niniejszej pracy badawczej. Uznano za słuszne przyjęcie go za podstawę do wyznaczenia zmiennych i ich wskaźników oraz stworzenia narzędzi badawczych.

Zamierzeniem autorki książki było również ukazanie problematyki rozwoju profesjonalnego nauczyciela. W pedagogice współczesnej obserwuje się zatem dążenie do opisywania rozwoju profesjonalnego nauczyciela jako złożonego i zróżnicowanego procesu polegającego na ewolucji kompetencji zawodowych nauczyciela. Rozwój ten posiada charakter etapowy, często długotrwały. Pedagodzy, którzy próbowali wyróżniać i opisywać fazy rozwoju zawodowego nauczycieli to J. Kuźma 2000, R. Więckowski 2001, W. P. Dunlap, V. Brooks i P. Sikes [w: Ch. Day 2004]), B. Śliwerski 2006. Z zagadnieniem rozwoju umiejętności zawodowych bardzo mocno łączy się problematyka podwyższania kwalifikacji i osiągania kolejnych szczebli awansu zawodowego, dlatego w tym miejscu opisano również procedury zdobywania przez nauczyciela kolejnych stopni specjalizacji zawodowej.

Droga do mistrzostwa zawodowego nauczycieli przebiega w bardzo zróżnicowanym i złożonym układzie warunków środowiskowych. Przyjęto, że w nie mniejszym stopniu niż oddziaływanie środowiska „wewnętrznego” nauczyciel podlega wpływom swego środowiska „zewnętrznego”. Zadaniem tego fragmentu książki było uzyskanie odpowiedzi na pytania: Czym jest owo „zewnętrzne” środowisko pracy nauczyciela? Jakie specyficzne kategorie czynników środowiskowych wpływają na tą pracę? Problematykę tę w swoich pracach pedagogicznych poruszają m. in. W. Dróżka 1997, A. Nalaskowki 1998, A. Sas – Badowska 2002, H. Kwiatkowska 2008, B. Dobrowolska 2009. W literaturze pedagogicznej znaleziono potwierdzenie dla założenia, iż profesjonalny rozkwit nauczyciela wczesnej edukacji w zasadniczym stopniu zdeterminowany jest czynnikami o charakterze społeczno – zawodowym, a głównie wynikającymi z rodzaju środowiska. To środowisko wiejskie postrzegane jest jako niesprzyjające twórczemu rozwojowi zawodowemu nauczyciela.

W książce przedstawiono założenia metodologiczne badań własnych, których przeznaczeniem było opisanie kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji na poszczególnych etapach ich kariery zawodowej, ustalenie momentu, w którym osiągają oni szczyt swojego profesjonalnego rozwoju oraz czynników o tym decydujących. Zwieńczeniem pracy badawczej stała się próba nakreślenia sylwetki nauczyciela – mistrza w momencie apogeum.

Prezentowane badania podjęto w przekonaniu, iż pomogą uchylić choćby rąbek tajemnicy zawodowego mistrzostwa nauczycieli wczesnej edukacji, a tak uchwycone i opisane będą mogły stać się wytyczną lub choćby sugestią do starań we własnym pragnieniu zawodowej doskonałości autorki, jak i tych wszystkich, którzy z tej wiedzy zechcą skorzystać. Jeżeli to będą czynni nauczyciele to być może zostaną utwierdzeni w słuszności swych wyborów i w swojej drodze zawodowej, a może dowiedzą się o tym, czego jeszcze im do mistrzostwa brakuje. Jeżeli dopiero aspirują do zawodu, będą mogli z większą świadomością budować swoją karierę, tak by była dumą i radością zarówno dla nich, jak i dla tych, którym zobowiązali się służyć. Zatem adresatem książki są nauczyciele akademicy kształcący przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji, sami nauczyciele pracujący z *małym* dzieckiem oraz studenci pedagogiki. Praca spełni swój cel, jeżeli osoby związane na co dzień z edukacją wczesnoszkolną zrozumieją jej sens, istotę mistrzostwa pedagogicznego, rozwoju Siebie w wymiarze osobotwórczym oraz profesjonalnym.

1. Portret mistrza w zawodzie nauczyciela wczesnej edukacji w świetle badań i opracowań naukowych

1.1. Mistrzostwo pedagogiczne

Mistrzostwo jest wartością prakseologiczną i wartością etyczną. W zawodzie nauczyciela obie objawiają się w działaniach edukacyjnych skierowanych ku temu, co świat ma najcenniejszego i ku temu, co w tym świecie najdelikatniejsze, ku dziecku. Jest to mistrzostwo podobne temu, które muszą osiągnąć artyści - rzemieślnicy z Antwerpii szlifujący diamenty. Mistrzostwo zawodowe, a przynajmniej jego pragnienie i wytrwałe zmierzanie do niego jest więc niezbywalnym aspektem zawodowej etyki nauczyciela, gdy przeciwnie - ignorancja i bylejakość są jednym z grzechów głównych wykluczających z zawodu.

Mistrzostwo jest więc także wartością estetyczną, a wychowanie od niepamiętnych czasów określane było częściej jako „sztuka” niż rzemiosło czy nauka. Ten więc, kto wychowuje tworzy piękno, które jest także dobrem. Ten, kto z mistrzostwem świadomie i umiejętnie dąży do wyznaczonego oraz akceptowanego celu, jest więc także mistrzem w tworzeniu piękna, którego prawzorem jest opisany w *Genesis* akt kreacji, i o którym pisze w swoich pieśniach K.I. Gałczyński:

*Dni i noce z nami biegną ,
A my z nimi ku przodowi,
W trudzie tworząc piękno, piękno
które znów służy trudowi* (Pieśń VI 1973, s.206).

Mistrzostwo jest także wartością humanistyczną. Jeżeli praca rozumiana jako świadoma i celowa działalność jest wyłącznym atrybutem człowieka i tym, co konstytuuje jego człowieczeństwo, to mistrzostwo w pracy jest jego afirmacją i wzniesieniem się na szczególne wyżyny humanizmu. Mistrzostwo w pracy jest źródłem godności człowieka i determinantą jego pozytywnej wolności. Wolności, która ufundowana na zawodowej kompetencji definiuje szczególnie szeroki obszar możliwości człowieka związanych z podejmowaniem przez niego świadomych, dobrych i odpowiedzialnych decyzji.

Mistrzostwo nauczyciela ma, co oczywiste, swój aspekt dydaktyczny optymalizując szanse rozwoju uczniów w obszarach powierzonych jego kompetencji i odpowiedzialności,

ale ma także aspekt wychowawczy będąc samo w sobie najlepszą inspiracją i najlepszym wzorem wszelkiego mistrzostwa. Wzorem rzetelności, odpowiedzialności i zaangażowania w podejmowane prace, nagradzane dobrymi efektami, uznaniem innych i własną satysfakcją. Kompetencja, rzetelność i radosna powaga w podejściu przez nauczyciela do swoich zawodowych obowiązków wydaje się w procesie modelowania czymś nieodparcie sugestywnym, zwłaszcza w odniesieniu do uczniów w młodszym wieku szkolnym, których z nauczycielem wiąże szczególna fascynacja i bezwarunkowe uznanie jego autorytetu.

Ustawiczny rozwój jako nieodłączny element zawodu nauczyciela jest głównym elementem w dochodzeniu do doskonałości – od nauczyciela *raczkującego* w zawodzie, który posiada minimalny zasób kompetencji pedagogicznych, poprzez nauczyciela *wydajnego*, który wzbogacił już swoje umiejętności pedagogiczne i wykorzystuje je na co dzień w procesie edukacyjnym do nauczyciela *mistrza*.

Ale w którym momencie kariery pedagogicznej nauczyciela następuje apogeum jego rozwoju? Kiedy nauczyciela możemy nazwać superwydajnym, perfekcjonistą? Kiedy możemy mówić o osiągnięciu mistrzostwa pedagogicznego? Co stanowi o jego istocie i charakterze? Jaka droga wiedzie w kierunku zawodowego mistrzostwa nauczyciela?

Próbą odpowiedzi na wyżej postawione pytania będą teoretyczne rozważania.

Słowo mistrz używane było i jest w różnych znaczeniach, np. rzemieślnik mający dyplom, majster, nauczyciel - mistrz w Starożytności, stopień naukowy w Polsce średniowiecznej, wyższy od stopnia bakałarza, ktoś mający poważne osiągnięcia artystyczne, rekordzista świata w jakiejś dziedzinie sportowej, człowiek o dużym autorytecie, wybitny nauczyciel.

K. Czarnecki zwraca uwagę na to, że mistrz w zawodzie legitymuje się nie tylko określonym poziomem wykształcenia ogólnego i kwalifikacji zawodowych, ale głównie najwyższym poziomem znajomości zawodu i jego wykonywania. Mistrz w zawodzie oznacza „jakość człowieka i jego pracy” (K. Czarnecki 1985, s. 193).

Warto przytoczyć za W. Szewczykiem definicję autorstwa T. Kotarbińskiego, według którego „zawsze mistrzem w danej umiejętności jest ten, kto w niej osiągnął sprawność nie mniejszą niż sprawność ogólna osiągnięta do tego czasu przez kogokolwiek innego. Arcymistrzem ten, kto przy tym działa twórczo na miarę wielką, niezwykłą, przełomową” (W. Szewczyk 1995, s. 208).

Z kolei J. Radziejewicz stwierdza: „...ten, kto prowadzi–jest przewodnikiem. Ten, kto jest wzorem–to przede wszystkim autorytet. Ten, kto współdziała–bywa partnerem. Ten, kto uczy skutecznie–jest po prostu mistrzem. A naprawdę ten, kto kocha, lubi, szanuje–to przede

wszystkim prawdziwy, normalny człowiek. Właśnie człowiek, a więc: przewodnik, autorytet, partner, mistrz”. Mistrz to człowiek, a mistrzostwo to jego działalność, najwyższy stopień biegłości w wykonywaniu czegoś - tego co robi po mistrzowsku (J. Radzewicz 1996, s.28).

Natomiast w Słowniku języka polskiego czytamy, że mistrz (z czes. *mistr*) to „osoba doskonała, przewyższająca innych umiejętnością, zdolnością, biegłością”, ale także „osoba godna naśladowania, uznana przez innych za wzór, za przewodnika w jakiejś dziedzinie; nauczyciel” (S. Dubisz 2008, s. 677).

I wreszcie *last but not least*: termin *mistrzostwo* bierze swoje źródło z niemieckiego *meister*, a ten z kolei pochodzi od łacińskiego *magister*. Jako tytuł zawodowy, w sensie formalnym, związany jest on ściśle z nauczycielstwem już od kilku dziesięcioleci. Najwyższy czas, by tej coraz banalniejszej ozdobie nazwiska przywrócić pierwotne znaczenie, dawny blask i godność. Dla każdego pedagoga, dla każdego wychowanka i dla pożytku wspólnego. *Noblesse oblige!*

O tym, że mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim nie można jednoznacznie zdefiniować, ponieważ nie istnieją ogólnie dobre recepty tego kunsztu, pisał już w latach 30-tych XX w. S. Szuman: „prawdziwe talenty pedagogiczne muszą mieć i zachować własny styl (...) każdy jest osobowością o określonym charakterze, o specyficznej jakości, posiadającą nie tylko odrębną strukturę i konstytucję, lecz swoisty styl, swój wyraz, swój własny stosunek do świata, swój mikrokosmos, inny niż wszystkie inne jaźnie” (S. Szuman 1959, s. 89).

Nie mniej jednak wielu pedagogów od dawien dawna próbuje określić pojęcie mistrzostwa pedagogicznego.

I tak, J. Legowicz twierdzi, iż pedagog pragnący szczyścić się mianem doskonałego, powinien posiadać przede wszystkim znakomite teoretyczne i praktyczne przygotowanie do pracy, ale też szersze wiadomości, umiejętności wykraczające poza pracę zawodową oraz zainteresowania naukowe, społeczne i kulturowe (J. Legowicz 1975, s. 65).

W zajmującej i ciekawej pracy stanowiącej o dobrym wychowaniu i kształceniu, J. Rudniański pisze o specyficznej kwalifikacji, której wymaga sprawne wykonywanie niezwykle trudnego zawodu nauczycielskiego. Kwalifikacji tej nie można zdobyć ani w szkole średniej, ani na studiach wyższych, ani na żadnych kursach specjalistycznych. Trzeba ją zdobyć samemu. Nie jest to kwalifikacja dotycząca umiejętności dydaktycznych ani poziomu intelektualnego, ani też zasobu lub zakresu informacji z różnych dziedzin. Nie jest to również kwalifikacja dotycząca poziomu kulturalnego. „Chodzi o własną, głęboko odczutą wiarę w człowieka, w istnienie Dobra w nim samym i w innych. Tylko taki człowiek, który tę właśnie wiarę ma, potrafi w sposób właściwy wychować powierzone jego opiece dzieci na

ludzi *nieokaleczonych*. Na ludzi w pełnym tego słowa znaczeniu. I to jest właśnie nauczyciel”. Wymieniona kwalifikacja stanowi *znak rozpoznawczy* mistrzów w pięknym zawodzie nauczyciela (J. Rudniański 1978, s. 16-17).

W. A. Suchomliński – pedagog radziecki, specjalista w zakresie pedagogiki wczesnoszkolnej, dyrektor 10-letniej szkoły średniej w Pawłyszach na Ukrainie, w której wprowadził system wychowawczy, oparty na założeniach J. H. Pestalozziego, pisał, że mistrzostwo pedagoga polega na „umiejętności kojarzenia serdeczności z rozsądkiem”, na zachowaniu harmonii serca i rozumu. Nauczyciel powinien być człowiekiem zaangażowanym i wrażliwym. Życzliwość i serdeczna troska o człowieka to istotna cecha zawodu nauczycielskiego (W. A. Suchomliński 1987, s. 19).

Nauczyciel mistrz to również artysta, gdyż mistrzostwo cechuje artyzm. „Jak artysta kształtuje – pisze W. Okoń – w sposób twórczy określone tworzywo, pokonując jego opór, tak nauczyciel postępuje ze swoim tworzywem: uczniem pojedynczym czy zespołem uczniów lub klasą szkolną, pokonując opory ze strony wychowanków” (W. Okoń 1987, s. 412).

Z kolei doskonałość profesji nauczycielskiej E. Putkiewicz łączy przede wszystkim z bogactwem umiejętności komunikacyjno – interpretacyjnych. Nauczyciel powinien być nie tylko przewodnikiem, ale tłumaczem – interpretatorem otaczającego świata i różnych możliwości życiowych wyborów ucznia. Wzorowy nauczyciel tworzy dobrą atmosferę w szkole, poprawnie bezkonfliktowo współpracuje z gronem pedagogicznym, z dyrekcją szkoły, personelem pomocniczym oraz rodzicami, którzy w efekcie jego oddziaływań powinni czuć się współodpowiedzialni za całokształt szkoły. Rekapitulując można wysunąć twierdzenie, że „mistrzostwo pedagogiczne nauczyciela polega na umiejętności przygotowania wspólnego pola uwagi z uczniami, dopasowania *otwarcia* interakcji różnych poziomów wiedzy językowej i wiedzy o świecie (...) wychowanków w klasie” (E. Putkiewicz 1990, s.11).

Warto przedstawić również poglądy nauczycieli-praktyków, na temat mistrzostwa pedagogicznego, gdyż to oni właśnie zmierzają w swej pracy do osiągnięcia tego stanu. I tak np. J. Galant pisze, że mistrzostwo pedagogiczne to „wyróżniająca się, na wysokim poziomie wybitna działalność w dziedzinie dydaktycznej lub wychowawczej (...) proces zbliżania się do czegoś doskonałego”. Z takiej definicji wynika, że nie można być mistrzem w całości, we wszystkich przejawach aktywności człowieka, ponieważ mistrzostwo odnosi się do jakiejś dziedziny, umiejętności lub kilku pokrewnych dziedzin. Przyjęcie mistrzostwa jako procesu zbliżania się do doskonałości, a nie jako czegoś skończonego, którego nie da się już udoskonalić, sprzyja pracy nauczyciela nad sobą, uczeniu się, zachęca do postępu w pracy pedagogicznej. Wyżej wymieniony autor uważa, że „przyjęcie mistrzostwa jako zbliżania się

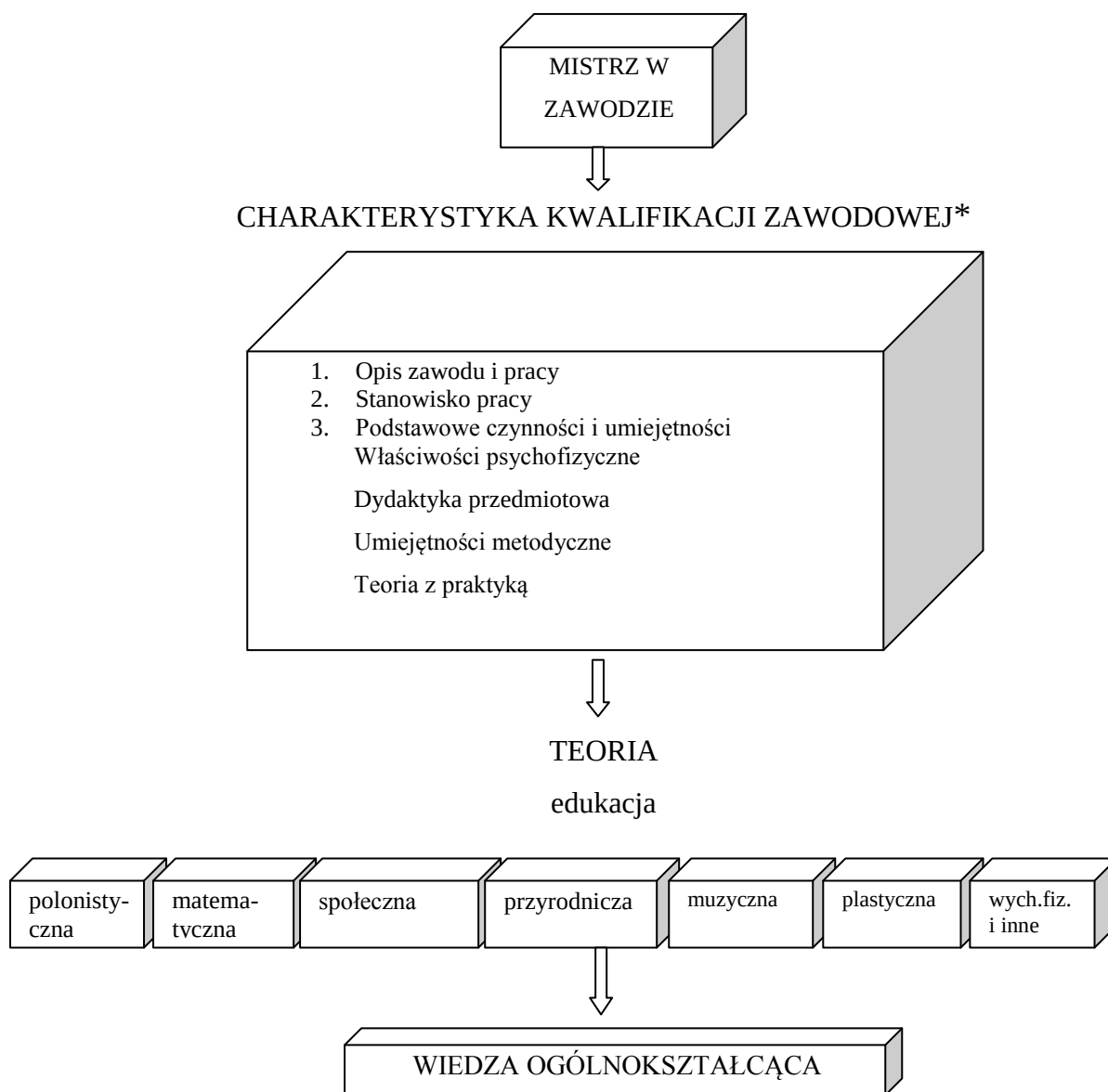
do doskonałości przeciwdziała zarozumiałstwu, sprzyja skromności. Prawdziwy mistrz jest zawsze skromny, dostrzega mankamenty w swoich dziełach lub w swoich działaniach dydaktyczno – wychowawczych, często wątpi (...). Im lepszym mistrzem ktoś jest, tym bardziej jest przeświadczony, że nie jest mistrzem, dlatego, że widzi, iż nie wykorzystał wszystkich swoich możliwości. Takim mistrzem w Starożytności był Sokrates, który wątpił w swoją doskonałość i mówił: Tyle wiem, że nic nie wiem”. J. Galant wykłada interesującą teorię dotyczącą mistrzostwa pedagogicznego, wyróżniając jego trzy rodzaje. Pierwsze to mistrzostwo niższego rzędu tzw. mistrzostwo naśladowcze. Polega ono na działaniach według istniejących wzorców, na próbie dorównania mistrzom, np. realizowanie na terenie swojej szkoły znakomitych pomysłów i metod wychowania „pedagogiki serca” stosowanych w domu dziecka przez J. Korczaka. Drugi rodzaj to mistrzostwo polegające na wprowadzaniu przez nauczyciela uznanych, sprawdzonych działań do własnej pracy, lecz zmodyfikowanych, wzbogaconych o własne, oryginalne pomysły dydaktyczne lub wychowawcze, np. stosowanie opisanych przez Cz. Kupisiewicza i W. Okonia sposobów rozwiązywania problemów w połączeniu z własnymi, oryginalnymi sposobami wdrażania uczniów do samodzielnego dostrzegania i formułowania problemów. Swoiste pojęcie „doskonałości” przedstawił J. W. Goethe. Pisał, że doskonałość jest miarą nieba, a tylko dążenie do doskonałości jest miarą człowieka. Człowiekowi pozostaje więc pragnienie, aby osiągnąć doskonałość. Ale nie tylko pragnienie. Człowiek nie tylko pragnie, ale też działa. Jego działania teoretyczne i praktyczne mają na celu zmienianie, przekształcanie rzeczywistości. W tych działaniach wypracowuje coraz lepsze formy i metody, wykorzystuje mistrzowskie wzory, dołącza do nich swoje twórcze pomysły i coraz bardziej zbliża się do doskonałości. I mistrzostwo najwyższego rzędu ma miejsce wtedy, gdy nauczyciel stosuje w działaniach edukacyjnych własne, nowatorskie pomysły i dzięki nim osiąga wybitne wyniki dydaktyczne lub wychowawcze, np. stworzenie własnego programu komputerowego i wykorzystywanie go z dużym powodzeniem na zajęciach (J. Galant 1993, s. 200-201).

A. Gurycka w swoim artykule „Idea szkoły mistrzów i uczniów” pisze, że istotna cecha szkół wyraża się w tym, iż „jest w nich zawsze mistrz i uczeń. Czasami jest wielu mistrzów i wielu uczniów, czasami jest jeden mistrz, a wielu uczniów”. Autorka mistrzem nazywa nauczyciela, który potrafi patrzeć, słuchać, rozumieć, dyskretnie pomagać, być wzorem i nosicielem prawdy, „otwierać głowy”, zapalać uczniów do własnego rozwoju, do rozumienia i poznawania świata. Uważa, że w szkole wszyscy nauczyciele mogą być mistrzami w zakresie wiedzy objętej poszczególnymi przedmiotami nauczania, lecz wyjątkową rolę należy przypisać wychowawcom klas. Takich nauczycieli A. Gurycka

nazywa Mistrzami Życia (A. Gurycka 1996, s.3-5). W jednej z lokalnych gazet województwa świętokrzyskiego (na terenie prowadzonych badań własnych) ukazał się wywiad z pedagogiem – praktykiem pracującym od ponad 20 lat w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii, ojcem czwórki dzieci. Człowiek ten odniósł sukces pedagogiczny – dzięki jego ciężkiej pracy co roku kilku wychowanków dostaje z sądu zniesienie nakazu pobytu w ośrodku. Każdego roku byli wychowankowie wyrażają uznanie dla swojego wychowawcy, dzięki któremu mogli wrócić do normalnego życia, uświadamiając mu, że jest on dla nich wielkim i jedynym autorytetem. Sam Pan Jacek twierdzi, że tropem do tryumfu jest żelazna zasada, a mianowicie „na budynku szkolnym powinno się napisać wielkimi literami słowo *konsekwencja*. To kluczowe słowo”. Pan Jacek to idealny przykład Mistrza Życia (por. A. Szkolak 2011, s. 267).

Dokonując analizy literatury przedmiotu nie można pominąć projektu E. Gondzika, który próbuje ukazać mistrza w zawodzie nauczyciela pracującego na szczególnie interesującym mnie szczeblu propedeutycznym. Autor czyni to poprzez charakterystykę kwalifikacji zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji. Podkreśla, że taka analiza kompetencji pedagogicznych jest nieodłącznym przewodnikiem w dochodzeniu do mistrzostwa w zawodzie. Zaktualizowany zgodnie z nową podstawą programową z 2009 r. pomysł E. Gondzika można przedstawić w postaci wykresu:

CHARAKTERYSTYKA KWALIFIKACJI ZAWODOWEJ NAUCZYCIELA WCZESNEJ EDUKACJI



*Określenie grupy: Opis zawodu i pracy, przewidywane stanowiska pracy, podstawowe czynności zawodowe, przygotowanie zawodowe, etos zawodowy, wykształcenie ogólne i zawodowe specjalistyczne, wychowanie pedagogiczne, właściwości psychofizyczne, możliwości zatrudnienia i awansu.

Rys. 1. Charakterystyka kwalifikacji zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji (E. Gondzik 1994, s. 226)

Ze schematu E. Gondzika wyraźnie wynika, że spośród różnych czynników decydujących o jakości i efektywności pracy szkoły, a w szczególności skuteczności organizowania procesu poznawczego uczniów w młodszy wiek szkolny i czuwaniu nad jego przebiegiem, najważniejszym jest niewątpliwie nauczyciel - nauczyciel o określonych

kwalifikacjach. Mistrz posiada odpowiednie właściwości psychofizyczne, podstawowe czynności i umiejętności, ale przede wszystkim dysponuje rzetelnym przygotowaniem teoretycznym o charakterze ogólnokształcącym oraz metodycznym z zakresu poszczególnych edukacji. Jak można sądzić, dla autora wykresu przygotowanie teoretyczne jest podstawą zawodu nauczyciela wczesnej edukacji, a więc do osiągnięcia perfekcji i odniesienia prawdziwego sukcesu potrzebna jest głęboka wiedza.

Natomiast Z. Ratajek rozważania nad osobowymi cechami i mistrzostwem pedagogicznym nauczycieli ogranicza do czterech składników jakimi są:

- 1) „etyczność (prawość, uczciwość wobec poszukiwania prawdy, wierność przyjętym ideom i wartościom),
- 2) wzorczość (wyrazista *sylwetka* naukowa, obywatelska, światopoglądowa i moralna, (...) pobudzanie aktywności, uporu i wytrwałości poznawczej oraz odpowiedzialności za własne czyny),
- 3) otwartość (prospektywność, doskonalenie własne, ustawiczny rozwój, transgresja, samokontrola, pasja poznawcza),
- 4) odpowiedzialność sprawstwa (efektywność, praktyczność i skuteczność w działaniu edukacyjnym, jego wartość społeczna, empatia w odniesieniu do drugiego człowieka (...))” (Z. Ratajek 2005, s. 33).

Dyskusje dotyczące rzadko przywoływanej kategorii mistrzostwa pedagogicznego podejmowane są również na Ukrainie. W pracy pod red. I. A. Zjaziuna zatytułowanej *Mistrzostwo pedagogiczne* znajdują się liczne odwołania do wielu klasycznych już prac autorów ukraińskich i autorów z kręgu kultury języka rosyjskiego. A. I. Szczerbakow określa mistrzostwo jako „syntezę wiadomości, umiejętności i nawyków sztuki metodycznej i osobistych zalet nauczyciela” (A. I. Szczerbakow 1968, s. 30), natomiast N. W. Kuźmina, N. W. Kucharew jako „najwyższy poziom działalności pedagogicznej, który przejawia się w tym, że pedagog w wyznaczonym czasie osiąga najwyższe rezultaty” (N. W. Kuźmina, N. W. Kucharek 1976, s. 20). Zatem, według I.A. Zjaziuna, mistrzostwo nauczyciela należy rozpatrywać jako najwyższy poziom działalności pedagogicznej (jeżeli charakteryzujemy jakość rezultatów) oraz jako przejaw twórczej aktywności osobowości pedagoga (charakteryzujemy psychologiczny mechanizm skutecznej działalności) i zdefiniować je jako „zespół właściwości osobowości, który zapewnia samorganizowanie wysokiego poziomu zawodowej działalności nauczyciela na bazie refleksji” (I. A. Zjaziun 2005, s. 38).

W tej definicji I. A. Zjaziun wyróżnia następujące aspekty:

- 1) „pedagogiczne mistrzostwo w strukturze osobowości – to system, zdolny do samoorganizacji, środkiem powstania systemu jest nastawienie humanistyczne;
- 2) podwaliną pedagogicznego mistrzostwa są kwalifikacje zawodowe (motywacja i zawodowa wiedza tworzą trzon wysokiego profesjonalizmu w pedagogicznej działalności, który zapewnia jedność systemu, samoorganizującego się);
- 3) zdolności pedagogiczne zapewniają odpowiednie tempo samodoskonalenia się;
- 4) technika, która opiera się na wiedzy i zdolności, ukazując wewnętrzny potencjał nauczyciela, harmonizując strukturę jego działalności pedagogicznej” (I. A. Zjaziun 2005, s. 38-39).

Autor eksponuje w pracy również kryteria mistrzostwa pedagoga, jakimi są docelowość (zgodnie z określonym nastawieniem), efektywność (wobec rezultatów), dialogowość (charakter stosunków z uczniami), optymalność (w wyborze środków), twórczość (zgodnie z treścią działalności).

Istotną kwestią w drodze do opanowania mistrzostwa pedagogicznego są poszczególne poziomy, przez które przechodzi nauczyciel:

Poziom elementarny - nauczyciel posługuje się nielicznymi umiejętnościami działalności pedagogicznej, tj. operowanie wiedzą w celu wykonania działalności pedagogicznej, operowanie treściami przedmiotu nauczania; efektywność pracy pedagogicznej jest niska, ponieważ brak w niej nastawienia na rozwój ucznia.

Poziom podstawowy - nauczyciel zna priorytetowe kryteria mistrzostwa pedagogicznego: jego stosunki z uczniami i kolegami rozwijają się pozytywnie, przedmiot nauczania jest dobrze opanowany pod względem merytorycznym i metodycznym, samodzielnie organizuje proces dydaktyczno – wychowawczy; ten poziom możliwy jest do osiągnięcia pod koniec studiów wyższych.

Poziom doskonały - nauczyciel samodzielnie planuje i organizuje swoją działalność na dłuższy okres czasu, mając przede wszystkim na celu rozwój osobowości ucznia; jego działalność jest dokładnie ukierunkowana, odznacza się wysoką jakością, dialogowym współdziałaniem w obcowaniu z uczniami.

Poziom twórczy – nauczyciel samodzielnie opracowuje oryginalne pedagogiczne sposoby pracy pedagogicznej; jego działania charakteryzuje inicjatywa i kreatywność (I. A. Zjaziun 2005, s. 44).

W literaturze anglojęzycznej również można znaleźć problematykę dotyczącą mistrzostwa w zawodzie nauczyciela.

W 1991 roku została założona przez fundację P. Hamlyna angielska National Commission on Education. Celem komisji było rozpoznanie i zbadanie głównych problemów, którym edukacja i szkolenie będą stawiały czoło w ciągu następnych 25 lat. Zwieńczenie raportu National Commission on Education stanowi wizja nauczyciela - mistrza XXI wieku: „W naszej wizji nauczyciel XXI wieku będzie autorytetem i entuzjastą wiedzy, idei, umiejętności, zrozumienia i wartości, które mają być przedstawiane uczniom. Nauczyciel będzie ekspertem w dziedzinie efektywnego uczenia się, ze znajomością wielu metod nauczania w klasie, które mogą być inteligentnie zastosowane oraz wykazującym zrozumienie odpowiednich stylów organizacji i zarządzania, istniejących warunków i dostępnych środków. Nauczyciel będzie chętny do motywowania i zachęcania, razem i osobno, każdego ucznia, oceniania jego postępów i potrzeb uczenia się w najszerszym tego słowa znaczeniu, nawet gdy angażuje go do wkraczania w sfery znajdujące się poza polem formalnej edukacji. Nauczyciel będzie po pierwsze pedagogiem, nie tylko uczącym „przedmiotu”, ale także dążącym do powiększenia zdolności uczniów związanych z ich intelektem, wyobraźnią, zdolnością do dociekania i bycia krytycznym oraz do zachęcania ich do badania swoich szerszych osobistych i społecznych wartości” (*Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foudation*, London: Heinemann 1993, s. 197).

G. Kelchtermans odkrył sześć komponentów profesjonalnej istoty bycia nauczycielem wśród pracowników szkół podstawowych w Belgii: obraz siebie, poczucie własnej wartości, motywacja zawodowa, satysfakcja zawodowa, postrzeganie zadań zawodowych oraz perspektywa na przyszłość (G. Kelchtermans 1993, s. 443 – 456).

Natomiast badania amerykańskie zidentyfikowały siedem zagadnień stanowiących o profesjonalizmie nauczycielskim; chęć do nadobowiązkowej pracy, efektywna komunikacja, osobista satysfakcja z nauczania, stosunki z kolegami z pracy, satysfakcja z sukcesów poszczególnych uczniów, przyjmowanie ich perspektywy oraz uczenie poprzez refleksję nad praktyką nauczania (M. H. Nelson 1993).

W literaturze obcojęzycznej pojawia się pojęcie „profesjonalizmu” jako odpowiednika „mistrzostwa w profesji”. Ch. Day zauważa, iż zmiany, które zaszły w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu. Autor koncentruje się na analizie pojęcia „profesjonalizm” w kontekście nowej odpowiedzialności, jaką muszą brać na siebie nauczyciele oraz relacji pomiędzy ową nową sytuacją a moralnymi celami nauczania. Według niego nauczyciele zwykle zdecydowanie twierdzą, że są „profesjonalistami”. W tym stwierdzeniu zawarty jest sąd, że proces edukacji zawodowej nauczycieli prowadzi do uzyskania profesjonalnej wiedzy na

poziomie eksperta w zakresie wykładanego przez nich przedmiotu oraz dydaktyki, a także przekonanie, że ich pozycja daje im pewien stopień autonomii (Ch. Day 2004).

Mistrzostwo przejawia się zatem w skutecznym rozstrzygnięciu różnorodnych zadań pedagogicznych, w wysokim poziomie zorganizowanego procesu edukacyjnego, ale przede wszystkim w jego osobowości pozwalającej na skuteczną działalność pedagogiczną. Aby refleksyjnie kierować rozwojem uczniów, nauczyciel musi nauczyć się kierować samym sobą.

Reasumując wypowiedzi wielu znanych pedagogów na całym świecie poświęcone zagadnieniu mistrzostwa w nauczycielskiej profesji, dla potrzeb niniejszej pracy, mistrzem w zawodzie nauczyciela traktuje się osobę, która posiada możliwie pełny zasób kompetencji profesjonalnych, lokujący ją na najwyższym poziomie rozwoju zawodowego.

Godnym uwagi jest także problem dążenia do *nauczycielskiej doskonałości*.

Według K. Sośnickiego dochodzenie do mistrzostwa pedagogicznego nie jest proste, wymaga nie tylko pewnych wartości wrodzonych, ale ustawicznej, wytrwałej pracy nad sobą. Autor pisze: „Praktyka pedagogiczna wskazuje, że istotnie istnieją osoby obdarzone szczególniejszym darem wychowawczym, ale ukazuje też, że praca nad sobą oparta na znajomości prawidłowości pedagogicznych i na doświadczeniu czerpanym z praktyki zawodowej własnej i innych wytwarza wysoką zdolność szybkiego orientowania się w niespodziewanych i niezwykłych sytuacjach pedagogicznych i właściwego ich rozwiązywania. W ten sposób nie tylko „wrodzoność” decyduje o talencie pedagogicznym, ale także sumienna i ciągła praca nauczyciela nad swoim doskonaleniem” (K. Sośnicki 1966, s. 57).

Podobnego zdania jest J. Legowicz, który również ukazuje wysoką rangę podejmowania pracy nauczyciela nad samym sobą i nazywa ją procesem czynienia się mistrzem samego siebie. Autor twierdzi, że zmierzanie nauczyciela do osiągnięcia doskonałości przemienia się we własny dla siebie „styl świadczenia się swoją ludzką i nauczycielską obecnością, styl pozbawiony maniery, zarazem będący utrwaloną życiem harmonią myśli i działań oraz jakąś własną w sobie, dla siebie i z sobą ugodowością, a zatem czymś, co nas nieustannie tożsamościowo utrzymuje w nas. To dbając o ten styl, czynimy się własnymi nie tylko strażnikami, lecz sami sobą poręczanymi sobie przyjaciółmi, niczego przed sobą nie ukrywając, choć nieraz i skrywającymi się przed obcymi. Wszystko to jednak wymaga pewnej metody i jakoby osobistego zapotrzebowania na przegląd samego siebie. Metody podtrzymywania zwyczaju wnikania w swoje sprawy oraz metodyki ich ujmowania i pewnej hierarchizacji, ich oceny i wartościowania” (J. Legowicz 1975, s.65).

Proces dochodzenia do mistrzostwa, według P. Kowolika, może być indywidualny lub zbiorowy, samorządny lub kierowany. Nauczyciel może osiągnąć mistrzostwo wykonawcze (perfekcjonizm wykonawczy, zespół uzdolnień odtwórczych) lub mistrzostwo nowatorskie, na które składa się jego innowacyjność i zespół uzdolnień twórczych. Nauczyciel dążący do takiego mistrzostwa w zawodzie będzie nauczycielem twórczym i przyczyni się do projektowania, wprowadzania w życie i pomnażania innowacji i ciekawych, nowatorskich rozwiązań problemów edukacyjnych (P. Kowolik 1996, s. 52).

Doświadczenie mistrzowskie, J. Jagieła traktuje, jako wynik zawilego procesu strukturalizacji. Uważa, iż mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim nie osiąga się dzięki prostej sumie nawet bezpośrednio przeżytych i aktywnie przemyślanych faktów, a droga do perfekcjonizmu w tej dziedzinie jest złożona i skomplikowana. Proces gromadzenia doświadczenia pedagogicznego, według J. Jagieły, stanowi sekwencję następujących nieustannie po sobie etapów: doświadczenie pierwotne - refleksja - doświadczenie zrekonstruowane. Etap pierwszy - doświadczenie pierwotne, to ogromna liczba faktów, zdarzeń i przeżyć, które nauczyciel wnosi do swojej pracy w momencie startu zawodowego. Punktem wyjścia będą tu wspomnienia roli ucznia, potem własna ocena pracy nauczycieli z tamtego okresu, decyzja dotycząca wyboru zawodu nauczycielskiego oraz doświadczenia nabyte w trakcie studiów, aż po wyidealizowany model pełnienia roli zawodowej czy heurystyki rozwiązywania problemów dydaktycznych i wychowawczych wyniesiony z literatury. „To doświadczenie określamy jako pierwotne z tej przyczyny, że jego zasięg i znaczenie jest dość ograniczone, "surowe", przypomina nieco kamień szlachetny wymagający obróbki. Niezbyt długo również pozostaje w początkowej, niezmienniej, "nieociosanej" i nieco prymitywnej oraz naiwnej formie”. Start zawodowy niesie w sobie nieuchronność konfrontacji doświadczenia pierwotnego z zastaną rzeczywistością szkolną, z realiami pracy pedagogicznej i jej wymaganiami. W związku z tym zaczynają pojawiać się pytania wymagające odpowiedzi. A to oznacza, że proces dochodzenia do doskonałości wszedł na wyższy poziom, który nazywamy refleksją. Etap ten stanowi najistotniejsze ogniwo doskonalenia warsztatu pracy przez nauczyciela. Wówczas dokonuje się wiele typowych procesów myślowych m.in. analiza i porównywanie, klasyfikowanie, wyodrębnianie cech istotnych, uogólnianie, dostrzeganie problemów, stawianie pytań, tworzenie hipotez, obserwowanie i eksperymentowanie, formułowanie pewnych prawidłowości. Dzięki tej właśnie krytycznej refleksji nad swoją pracą nauczyciel przekształca uprzednie pierwotne doświadczenie pedagogiczne i przenosi je na kolejny, wyższy poziom, nazwany doświadczeniem zrekonstruowanym. Nauczyciel, doskonaląc swoje czynności, tworząc

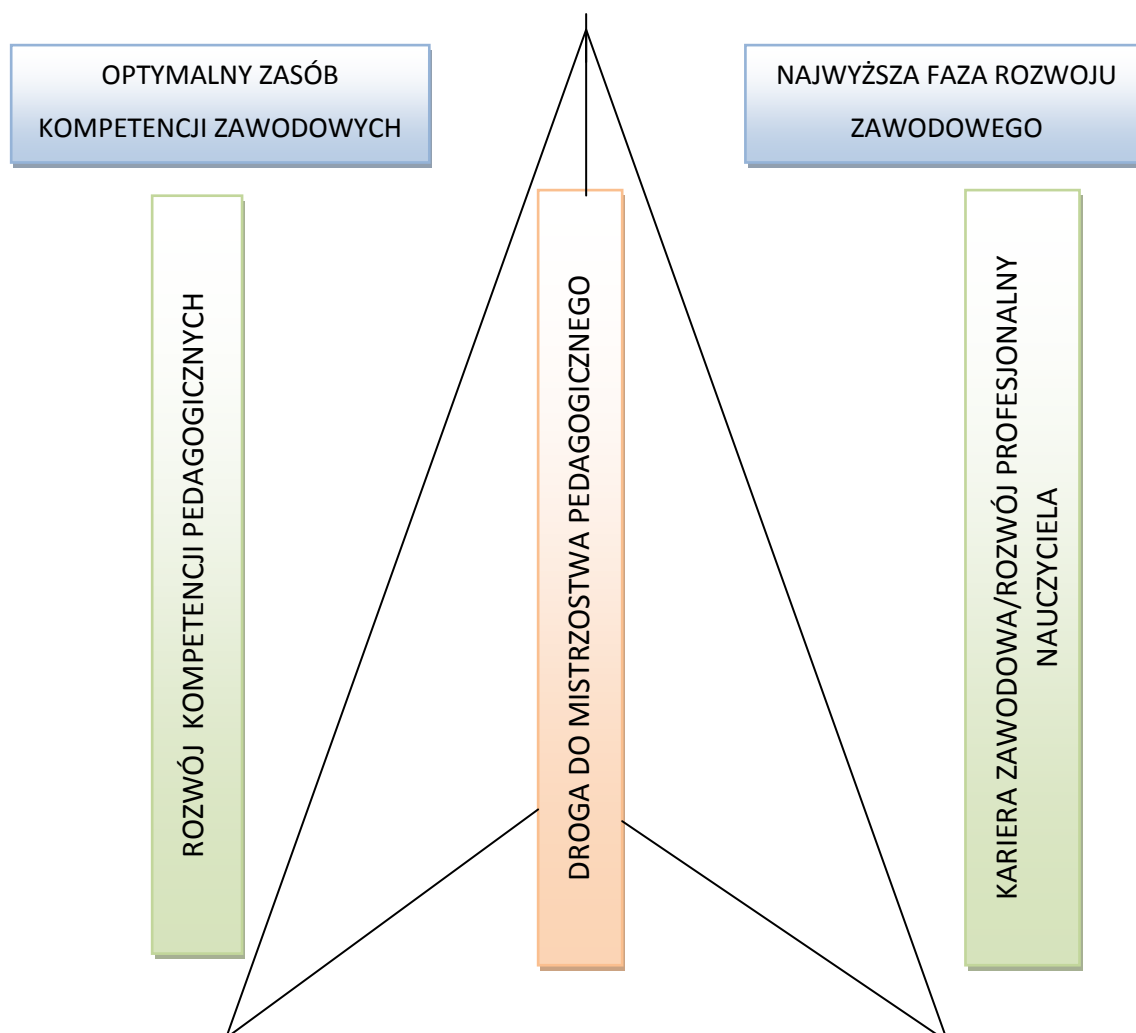
nowatorskie, oryginalne rozwiązania pedagogiczne, wzbogaca własne dokonania, zdobywając tym samym większą świadomość zawodową. Taki stan jest wartościowszy i efektywniejszy niż doświadczenie pierwotne. Jednakże autor wskazuje na fakt, że jeśli proces rozwoju zawodowego będzie trwał nadal, to doświadczenie zrekonstruowane straci swój wcześniejszy walor. Nauczyciel nieustannie myśląc, porównując, analizując i wyciągając wnioski oraz doskonaląc swoją wprawę, czyni w sposób nieunikniony dotychczasową sytuację stanem wymagającym zmian. Można tu mówić o jakimś procesie ponownego "upierwotnienia" tego doświadczenia. Tak więc „proces zdobywania wprawy i mistrzostwa pedagogicznego, dokonuje się poprzez coraz to wyższe, ukierunkowane etapy przechodzenia z faz integracji do momentów dezintegrujących (krytyczne myślenie zawsze powoduje taką dezintegrację), wywołujących niejednokrotnie napięcie i niepokój twórczy” (J. Jagiela 1996).

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, iż istnieje zgodne przekonanie, że umiejętności pedagogiczne zapewniające powodzenie w zawodzie nauczycielskim są wykształcalne, a mistrzostwo pedagogiczne jest osiągalne, lecz jedynie na drodze nieustannej pracy nauczyciela nad sobą, wnikliwego studiowania teorii oraz umiejętności i sprawności stosowania jej w praktyce edukacyjnej (por. B. Suchodolski 1980).

Przedstawiona tu analiza literatury pedeutologicznej dotycząca mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela wczesnej edukacji pozwala na wysunięcie jednego ogólnego stwierdzenia, które będzie stanowiło fundament prezentowanej pracy. A mianowicie – nabywanie i pogłębianie poszczególnych profesjonalnych kompetencji nauczycielskich równoważy się z perspektywnym rozwojem zawodowym nauczyciela, którego obrazem jest realizowana kariera zawodowa, a to z kolei stanowi drogę zmierzającą do mistrzostwa pedagogicznego (por. roz. 1.2.).

Założenie to przedstawiono za pomocą autorskiego wykresu:

MISTRZOSTWO PEDAGOGICZNE



Rys. 2. Mistrzostwo pedagogiczne nauczyciela wczesnej edukacji (aut. A. Szkolak)

Można zatem stwierdzić, że o mistrzostwie zawodowym nauczyciela wczesnej edukacji świadczą przede wszystkim jego wielokierunkowe kwalifikacje zawodowe. Mistrzem jest nauczyciel o bogatej osobowości, otwarty w kontaktach z uczniem, chętny, aby go wysłuchać, zrozumieć, aby mu pomóc, rozpoznać jego potrzeby. Nauczyciel doskonały powinien być człowiekiem zaangażowanym, życzliwym, troskliwym i wrażliwym. Mistrz powinien mobilizować ucznia do własnego rozwoju, ale przede wszystkim rozwijać się sam. Doskonałość jest wyzwaniem i zadaniem dla każdego nauczyciela. Jak wspinanie się na szczyt, z każdym metrem pokazuje coraz piękniejsze i coraz rozleglejsze widoki. Pokazuje

także, jak w istocie małe są ziemie, które znamy i jak rozległe krainy, które poznać byśmy pragnęli. Prawdziwe mistrzostwo uczy więc pokory, a wyjątkowa wiedza i umiejętności tylko dobitniej uświadamiają zakres własnej ignorancji. Jesteśmy więc wszyscy uczniami i wobec mistrzostwa w fundamentalny sposób równi. Różni nas tylko to, iż niektórzy z nas go pragną i uparcie dążą do niego, a dla innych jest to naiwny i niepotrzebny mit. I ci jednak, którzy ruszają dopiero w swą drogę, jak i ci, którzy są już w niej zaawansowani są w nieustającej podróży ku szczytowi.

Na zakończenie rozważań nad dynamicznym wizerunkiem współczesnego nauczyciela, który wciąż się rozwija, pogłębiając swoje kompetencje, uważam za słuszne powtórzyć myśl J. Szkolnego traktującego podróż do mistrzostwa jako misję do spełnienia, posłannictwo: „Przewodnik nie mówi, dokąd mają iść jego podopieczni, ale sam idzie na przodzie i prowadzi wychowanków za sobą. Mistrz nie podaje gotowych jabłek na tacy, ale zachęca do tego, aby trząść drzewem. Dobry nauczyciel nie rozdaje ryb, ale wyposaża swoich uczniów w wędkę i nie obraża się na nich, kiedy sami zaczynają lepiej łowić od niego” (J. Szkolny 2001).

1.2. Kariera zawodowa nauczyciela - wychowawcy

W miarę demokratyzacji oświaty, rozwój zawodowy staje się potrzebą nauczycieli o określonych postawach, odznaczających się intelektualną autonomią i otwartością, wyobraźnią i wrażliwością. Stanowi on ważny element życia zawodowego nauczycieli wpływający na ich powodzenie i osobiste zadowolenie w pracy z *małym człowiekiem*. Zawód nauczyciela pierwszego szczebla edukacji jest o tyle specyficznym zawodem, że wymaga gruntownej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej. Wyróżnia się ona umiejętnością nie tylko przekazywania informacji dziecku w młodszym wieku szkolnym, ale przede wszystkim umiejętnością dostrzegania potrzeb dziecka i przyczyn jego zachowania. Nauczyciele wczesnej edukacji znaczną część tych umiejętności zdobywają w trakcie swej kariery zawodowej, którą można zdefiniować jako sekwencję postaw (w tym komponenty: poznawczej, behawioralnej, afektywno – oceniającej), aktów zachowań oraz różnych form aktywności zawodowej na przestrzeni swojego całego dorobku zawodowego (J. Szczupański 1996).

1.2.1. Kompetencje profesjonalne nauczyciela

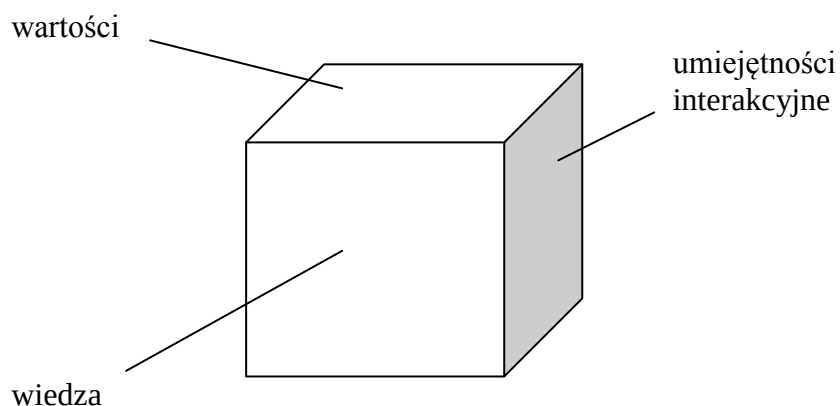
Nabywanie odpowiednich kompetencji charakteryzuje kwalifikacje ludzi wykonujących poszczególne zawody, a także jest gwarancją osiągania sukcesów w pracy. Jedynie ludzie, którzy mają wysoki poziom wiedzy, umiejętności i ukształtowane właściwie postawy, mogą być mistrzami w swoim fachu. W ten sposób określa się również kwalifikacje współczesnego nauczyciela, w tym wychowawcy uczniów klas I-III w literaturze i w praktyce edukacyjnej.

W *Słowniku języka polskiego* termin **kompetencja** uznano za wieloznaczny i 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” (S. Dubisz 2008, s. 186). W. Okoń pisze, że w pedagogice kompetencja (z łac. *competentia*) stanowi podstawowy warunek wychowania i określa ją jako-„odpowiedzialność, zgodność, uprawnienie do działania” (W. Okoń 2004, s. 185). 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 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” (B. Żechowska 1996, s. 57). M. Czerepaniak – Walczak uznaje, że istotne treści dla rozumienia tego pojęcia zawierają definicje autorów zagranicznych. Według O. H. Jenkinsa kompetencja to zdolność i gotowość do wykonywania zadań na określonym poziomie (M. Czerepaniak – Walczak 1997, s.87), a zdaniem M. Erauta „zdolność do wypełniania wymaganych zadań i ról przy spełnianiu oczekiwanych standardów” (M. E. Eraut 1995, s. 236-237). Podobne znaczenie tego terminu przekazuje D. Fontana pisząc, że stanowi ona sprawność niezbędną do radzenia sobie z problemami, jest wyuczalną umiejętnością robienia rzeczy dobrze (D. Fontana 1998, s.45). W konsekwencji M. Czerepaniak – Walczak uznaje, że kompetencja to „szczególna właściwość wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie, umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz w przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie” (M. Czerepaniak – Walczak 1997, s.87).

Powyższe definicje dowodzą, że specyficzna cecha kompetencji wyraża się w tym, iż jest ona zawsze właściwością określonej osoby - jest więc kategorią podmiotową związaną z formą aktywności człowieka, której sednem jest „umiejętność”. Jednak nie można jej utożsamiać tylko ze sprawnością, gdyż byłoby to ograniczeniem jej istoty. Zwróciła na to uwagę B. Gołębnik, która wzbogaciła zakres kompetencji jako refleksyjnego, szeroko uzasadnionego i „przepełnionego wiedzą” działania, komponentami w postaci zdolności, umiejętności, sprawności, wiedzy przedmiotowej, postaw i gotowości do współpracy z innymi profesjonalistami. Ponadto, według w/w autorki, „kompetencja jest integracją myślenia i krytycznej refleksji, która determinuje odpowiednie ustosunkowanie się do kontekstu działaniowego, świadomość moralną i profesjonalny osąd”. Podmiotowy wymiar kompetencji wiąże się również, co w przypadku nauczyciela jest szczególnie ważne, z racjonalną i krytyczną oceną własnego postępowania, poczuciem sprawstwa, transgresji i rozwoju, odkrywaniem możliwości całościowego sukcesu w wymiarze indywidualnym i zbiorowym (B. Gołębnik 1998, s. 145). H. Kwiatkowska podkreśla, że kompetencja bywa uważana za rezultat procesu kształcenia i „powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań” (H. Kwiatkowska 2008, s. 35). Według M. Czerepaniak – Walczak charakterystycznym atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu, w relacji człowieka z rzeczywistością. Być może dlatego odkryto szczególną atrakcyjność i celowość stosowania tego terminu w odniesieniu do opisywania kwalifikacji określonych zawodów. Odnosi się to również, a może przede wszystkim do zawodu nauczyciela. Powyższe cechy kompetencji traktuję jako najtrafniejsze dla przyjętego tu rozumienia jej treści i zakresu (zob. A. Szkolak 2011). Ponadto wydaje się właściwym przytoczenie syntetycznej definicji w/w autorki, że kompetencja to „harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia” (M. Czerepaniak – Walczak 1997, s. 88).

Ten sam kierunek myślenia można zauważyć w pracach J. Szempruch, która opiera się na definicji kompetencji nauczycielskich sformułowanych przez E. Goźlińską i F. Szloska, autorów „*Podręcznego słownika nauczyciela kształcenia zawodowego*”. Według niej będą one stanowiły „strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej” (J. Szempruch 2000, s. 262, J. Szempruch 2001, s. 112). Podobną definicję podaje B. Śliwerski. Prezentuje kompetencje zawodowe nauczyciela jako zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę (B. Śliwerski 2006).

Wskazany powyżej strukturalny aspekt kompetencji I. Oksińska – pedagog, specjalista w zakresie nauk humanistycznych, przedstawia w postaci schematu – bryły trójwymiarowej:



Rys.3. Struktura kompetencji (I. Oksińska 1997/1998, s. 14)

Należy jednak mieć świadomość, że osiągnięcie optymalnego zbioru kompetencji zawodowych pozostaje w sprzeczności z istotą pracy nauczyciela bowiem „zawód nauczycielski należy do tych profesji, w których nie da się określić finalnej postaci kwalifikacji” (H. Kwiatkowska 2008, s. 205, por. Z. Kwieciński, B. Śliwerski 2003, s. 293-297). Wiedza, umiejętności i postawy decydujące o profesjonalnym i efektywnym nauczaniu, są zawsze niegotowe, niewystarczające, stale wymagają korekt, a więc muszą być nieustannie doskonalone 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 i konflikty. 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.

Zarówno w pracach polskich pedagogów, jak i naukowców zagranicznych można znaleźć różnego rodzaju układy kompetencji pedagogicznych. Należy tu zwłaszcza podkreślić wagę i znaczenie dla podjętej problematyki opracowań autorstwa, m.in. R. Kwaśnicy 1993, R. I. Arendsa 1994, E. Terharta 1998, Z. Ratajka 2000, J. Szempruch 2001, W. Strykowskiego, J. Strykowskiej, J. Pielachowskiego 2003.

Dużą popularnością we współczesnych pracach pedagogicznych dotyczących zawodu nauczyciela 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;
 - **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;
 - **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 celu (R. Kwaśnica 1993, s.76).

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.

Etykę procesu nauczania podkreśla również L. Witkowski, pisząc o kompetencjach pozwalających sprostać misji nauczycielskiej w wyznaczeniu prawidłowej „drogi życia” swoim wychowankom szukającym odpowiedzi na pytania: kim jestem?, co chcę w życiu osiągnąć?, co jest w życiu najważniejsze? Według L. Witkowskiego kompetencje uczących

zgodne są z trzema formami: „życiodajnego przewodnictwa po kulturze, tłumaczącego jej komplikacje i odcienie, jako podstawy wypracowywania ogniw biograficznej koncepcji siebie przez wychowanków; egzystencjalnego oddziaływania psychoterapeutycznego budującego ich dobrostan psychiczny wpływając na ich poczucie w sferze kondycji egzystencjalnej; i wreszcie profesjonalnie odpowiednio adekwatnego – do stanu nauki i poziomu nauczania – relacjonowania naukowych wartości poznawczych, z pobudzeniem krytycyzmu myślowego i odwagi cywilnej, w sferze indywidualnej kompetencji do działania” (L. Witkowski 2000, s. 14). Nauczyciel powinien posiadać kompetencję do zachowania ambiwalencji – być empatycznym, dać sobie radę w każdej sytuacji, ale również wykazać się asertywnością i dystansem, aby zmusić do zachowania dyscypliny i wysiłku (J. Brzeziński, L. Witkowski 1994, s. 198).

Można sądzić, że takie kompetencje nauczycielskie, w których priorytetem jest moralność są najbardziej zasadne w dzisiejszych czasach, kiedy to nowa cywilizacja obejmuje wszystkie obszary życia osobistego i zawodowego oraz wyznacza drogę dla relacji międzyludzkich oraz kierunek kultury. Techniczna cywilizacja przyczyniła się do tego, że człowiek chłonie coraz to większą liczbę informacji, ale coraz to mniej je rozumie. Nie spotyka na swojej drodze okazji do tego, by nauczyć się rozmowy z drugim człowiekiem, nie chce albo nie umie wczuwać się w uczucia drugiego człowieka. Następstwem tej sytuacji może być zupełne zagubienie młodego pokolenia, dla którego wartości etyczne i poznawcze oraz normy z nimi związane mają charakter jedynie względny. Dlatego na wychowanie uczniów współczesnej szkoły największy wpływ mają wysoko rozwinięte kompetencje moralno-praktyczne.

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.

4. Kompetencje w zakresie współpracy (a nie wyręczania) z pozaszkolnymi instytucjami pracującymi z dziećmi i młodzieżą, a także poradniami i pomocą społeczną (E. Terhart 1998).

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 nadrzędemu celowi, jakim jest własny rozwój.

D. Gołębnik określa kompetentnego nauczyciela mianem „technologicznego profesjonalisty”. Taki nauczyciel posiada wysokie kwalifikacje i utrzymuje określone standardy edukacyjne ustalone poza nim. Nauczycielem powinien być człowiek o oryginalnym sposobie myślenia i działania, pracujący nad rozwinięciem swego warsztatu metodycznego, poszerzeniem wiedzy specjalistycznej i umiejętności zawodowych, zaangażowany i twórczy, otwarty na innowacje, odporny na niepowodzenia, dobry organizator, przedsiębiorczy i skuteczny we wszystkim co robi (D. Gołębnik 1998).

Interesująca koncepcja Z. Radwana, dotyczy kwalifikacji nauczycielskich poszukiwanych w przyszłej szkole. Według niej, konfiguracja tychże kwalifikacji zaczyna się od **kwalifikacji przedmiotowo – dydaktycznych** i zawiera wiedzę przedmiotową, umiejętność wiązania i pisemnego formułowania faktów i problemów oraz umiejętność organizowania procesu kształcenia. Grupa **kwalifikacji metodycznych** zakłada dysponowanie różnego rodzaju metodami dydaktycznymi, różnymi strategiami nauczania i uczenia się, metodami organizowania zajęć poza budynkiem szkolnym. **Kwalifikacje do organizowania samodzielnej pracy w grupach** obejmują umiejętność aranżacji miejsca pracy dla różnego typu grup, opracowywanie i wykorzystywanie materiałów pomocniczych do pracy grupowej, komunikacji społecznej w organizacji, a także analizy i modernizacji procesów pracy zespołowej. W skład **kwalifikacji w zakresie diagnozowania** wchodzi umiejętność oceny poziomu zdolności, indywidualnych uwarunkowań i problemów z uczeniem się, określenie możliwości i ograniczeń w osiąganiu celów pedagogicznych, analizowania poziomu własnego profesjonalizmu i sprawności związane z udziałem w procesach ewaluacji. **Kwalifikacje w zakresie doradztwa** polegają na wprowadzeniu w samokierowanie procesem uczenia się, zalecaniu pomocy naukowych przydatnych w procesie uczenia się, wprowadzaniu w samoewaluację. Pogłębione wiadomości o przebiegu procesów uczenia się i zdobywania nowych „zasobów wiedzy, obserwację i refleksję nad własnymi procesami myślowymi i działaniami zaliczone zostały do tzw. **metakwalifikacji**.

Kwalifikacje w zakresie mass mediów przejawiają się wrażliwością wobec faktów znaczenia mediów w życiu dzieci i młodzieży, znajomością zastosowań i wykorzystywania nowych mediów w różnorodnych systemach uczenia się, umiejętnością opiniowania przekazywanych przez media informacji. Natomiast zdolność kolegalnego rozpatrywania i załatwiania spraw oraz współpracy z przedstawicielami innych zawodów, samosterowania w sytuacjach otoczenia społecznego i rozwiązywania konfliktów oraz pobudzanie do organizowania form kształcenia ukierunkowanych na zespołowe działanie zaliczają się do **kwalifikacji do pracy zespołowej** (Z. Radwan 1999, s. 9-10).

Podział nauczycielskich kompetencji według Z. Radwana jest zbyt szczegółowy. Kwalifikacje przedmiotowo-dydaktyczne są pochodnymi kwalifikacji metodycznych. Umiejętność zawierająca się w kwalifikacjach do organizacji samodzielnej pracy w grupach pokrywa się z kwalifikacjami w pracy zespołowej. Ponadto autor nie bierze pod uwagę kompetencji związanych z wartościami emocjonalnymi czy etycznymi, które łączą się ściśle z procesem edukacyjnym. W społeczeństwie informacyjnym należy szczególnie pamiętać o moralnym wyposażeniu jednostki.

Z. Ratajek zauważa natomiast, że obecnie od nauczyciela, a szczególnie nauczyciela wczesnej edukacji oczekuje się posiadania takich cech, którymi powinien dysponować każdy, kto przygotowany jest profesjonalnie do roli doradcy wspomagającego rozwój ucznia. Innymi słowy - nauczyciel powinien odpowiadać ogólnemu standardowi wymagań w świetle współczesnej pedeutologii i humanistycznego paradygmatu metodologicznego (Z. Ratajek 2000, s. 71).

Przesłanie to M. Taraszkiewicz ujęła w postaci typologii kompetencji pedagogicznych uplasowanych 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 życiowym (M. Taraszkiewicz 2001).

Najbardziej powszechnym kompetencjom pożądanym przez nowoczesnych nauczycieli poświęca swój artykuł pedagog - J. Sawiński. Ważne i praktyczne zdolności nauczyciela, jego przekonania oraz sprawności, nastawienie i odpowiednie wiadomości odnoszą się – według J. Sawińskiego - do komunikacji z uczniami i innymi ludźmi oraz prowadzenia z nimi dialogu, wyrażania szacunku dla podmiotowości uczniów i ich indywidualności, współpracy z uczniami, rodzicami i innymi przyjaciółmi szkoły. Kompetencje edukacyjne zawierają w sobie orientowanie się ku przyszłości i innowacjom (ku „skutecznym nowościom”), rozwój samodzielności i odpowiedzialności nauczyciela oraz uczniów, poszanowanie zdrowia i naturalnego środowiska, innych wartości ludzkich i priorytety współczesnej pedagogiki humanistycznej, a także rozwijanie życiowej mądrości i racjonalne (prozdrowotnego) korzystanie ze współczesnych technologii informacyjnych (J. Sawiński 2001, s. 47). J. Sawiński zwrócił uwagę na istotę umiejętności nauczyciela do prowadzenia z dziećmi dialogu. Dialog jest naturalną formą idącą w parze z procesem edukacyjnym. Prowadzony jest przez wszystkie osoby, które mają wpływ na wychowanie dziecka i przez samych uczniów również. Ale czy czynią to w sposób prawidłowy? Czy zwykle mówienie nauczyciela nie zastępuje rozmowy nauczyciela z uczniem? Czy nauczyciele mają świadomość tego, że pierwszym momentem dialogu jest wysłuchanie tego, co do powiedzenia ma drugi człowiek? Jeśli dialog odbywa się poprawnie, istnieje szansa, że będzie dobrze wpływał na rozwój ucznia, jak i nauczyciela. Odpowiednie korzystanie ze współczesnych technologii informacyjnych to również nowy i ważny element dotyczący umiejętności nauczyciela. Czynne uczestniczenie w mediach jest bowiem niezbędnym składnikiem nowoczesnego wychowania. Wykorzystanie przez uczniów multimedialnych środków informatycznych pod okiem kompetentnego nauczyciela wzbogaci proces nauczania oraz samego uczenia się.

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 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 obsługi 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 zawodowym (W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski 2003, s. 24-31).

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.

1.2.2. Swoistość kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji

Słowa wielkiego przyjaciela dzieci Janusza Korczaka, które stanowią motto podrozdziału, 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 pracy dydaktyczno – wychowawczej jest tak wyjątkowa? Właśnie to, że od nauczyciela, od jego umiejętności, talentu pedagogicznego, mądrości, zależy przyszłość ucznia, jego rozwój psychofizyczny, charakter, indywidualność, a nawet szczęście w życiu osobistym.

M. i R. Radwiłowiczowie, szukając odpowiedzi na pytanie, co powinno cechować pracę nauczyciela „małego” ucznia i jakim człowiekiem ma być on sam - uznali, że nauczyciel wczesnej edukacji jest „pierwszym nauczycielem, który wprowadza dziecko w sposób systematyczny w szeroko rozumiany świat współczesny. Jeśli zatem w tym pierwszym okresie nauki popełni się wobec dziecka nawet pozornie mało znaczące błędy, mogą one zaważyć na całej jego karierze szkolnej” (M.R. Radwiłowiczowie 1981). Podczas kolejnych etapów kształcenia uczniowie będą poszerzać i konsekwentnie rozwijać dzięki niemu zdobytą wiedzę, z czasem niezbędną do planowania własnego rozwoju i podejmowania coraz bardziej wymagających decyzji życiowych.

Zazwyczaj wymienia się trzy takie sfery, które powinien posiadać współczesny nauczyciel klas I-III, a mianowicie: **kompetencje specjalistyczne**, czyli wiedzę i umiejętności dotyczące kształcenia elementarnego, gdzie działalność edukacyjna obejmuje różne dziedziny, tzn: edukacja polonistyczna, matematyczna, środowiskowa, plastyczna, muzyczna, techniczna, ruchowa; **kompetencje dydaktyczne**, które obejmują m.in. umiejętność projektowania zintegrowanych jednostek tematycznych, wykorzystywanie specyfiki rozwojowej dzieci w młodszym wieku szkolnym, opanowanie sztuki skłaniania uczniów do nauki, umiejętność analizowania dziecka i jego rozwoju; **kompetencje psychologiczne**, tj. umiejętność porozumiewania się ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi, budowania zgranego zespołu uczniowskiego i kierowania nim, umiejętność kontrolowania wszelkich emocji (H. Hamer 1994). Podział kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji, jaki podany został przez H. Hamer opiera się na koncepcji integracji w szkole, która została zreformowana. Autorka słusznie zaznacza, np. umiejętność właściwego kreowania jednostek tematycznych zgodnie z wytycznymi organizacji procesu edukacyjnego nauczania zintegrowanego.

Refleksji nad kompetencjami nauczycieli edukacji w klasach I-III wobec nowych zadań i sytuacji wynikających z reformy systemu szkolnego poddaje się Z. Ratajek. Autor podkreśla, iż muszą oni zarządzać swoistymi kwalifikacjami profesjonalnymi, których „struktura związana jest z (...) nowymi powinnościami polegającymi na „wprowadzaniu” dziecka w całościowo pojmowany świat zjawisk przyrodniczo – społecznych, pomaganiu dziecku bycia w nim z całą wrażliwością podmiotową, stopniowym stawianiu się świadomym jego *odbiorcą i twórcą*” (Z. Ratajek 2000, s. 73). Charakterystycznym elementem koncepcji w/w autora jest wyróżnienie i nacisk na sztukę wykonywania zawodu nauczyciela wczesnej edukacji w obliczu nowych rozwiązań edukacyjnych, strukturalnych, programowych i metodycznych. Sądzi on, że oczywistym jest, iż w strukturze kwalifikacji nauczyciela powinny znaleźć się dwa podstawowe obszary danych zdolności. Pierwszy zawarty jest w podmiotowych wartościach osób uczestniczących w procesie kształcenia oraz sposobach i warunkach ich wzajemnego edukacyjnego kontaktu zwanego zdolnościami psychologiczno – pedagogicznymi. Zaś drugim obszarem związanym z kształceniem jest posługiwanie się umiejętnościami: językowymi, matematycznymi, przyrodniczymi, społecznymi, estetycznymi i technicznymi (Z. Ratajek 2000, s. 74).

Edukacja wczesnoszkolna stawia nauczycielom szczerze 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 dużej mierze zależy od nauczyciela” (J. Jaśkowska 2003, s.472). 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. (J. Jaśkowska 2003, s. 472).

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.

Nauczyciel wczesnej edukacji powinien posiadać jeszcze jedną, istotną kompetencję, a mianowicie umiejętność diagnozowania rozwoju psychoruchowego dziecka i spostrzegania występujących trudności w uczeniu się, a także umiejętność doboru ćwiczeń, które będą stymulować opóźnione funkcje psychomotoryczne oraz wspierać dziecko w jego rozwoju. C. Grzywniak pisze, że „nauczyciel podejmując pracę z dziećmi wstępującymi po raz pierwszy do szkoły powinien posiadać wiedzę na temat rozwoju psychomotorycznego dziecka. Wiedza ta powinna być szeroka i obejmować rozwój emocjonalny, społeczny, poznawczy, motoryczny, a także rozwój mowy. Od lat psychologowie i pedagodzy stosują testy dojrzałości szkolnej, które niewątpliwie są bardzo przydatne. Jednak badaniami tymi nie zawsze są objęte wszystkie dzieci wstępujące do szkoły. Niejednokrotnie, więc wychowawca musi sam zdiagnozować rozwój dziecka, po to, aby wiedzieć jak pracować i dostosować metody nauczania do możliwości ucznia. Każdy nauczyciel nauczania zintegrowanego stawia diagnozę dla potrzeb dobrego nauczania” (C. Grzywniak 2010, s. 222).

Opierając się na w/w rozmyśleniach teoretycznych dotyczących kompetencji nauczyciela klas I-III, można stwierdzić, iż jego rola jest dość oryginalna. Wśród „pierwszaków” występuje niespotykana już w klasach wyższych gotowość utożsamiania się z osobą wychowawcy. Dzieci ufają mu bezwzględnie, co stwarza specyficzne warunki wobec działań dydaktyczno – wychowawczych. Nigdy później nauczyciel nie stanie się dla wszystkich uczniów tak idealnym wzorem, najwyższym autorytetem, jak w tych klasach.

Nasuwa się tutaj wniosek, że poszukiwanie podstaw kompetencji potrzebnych nauczycielowi w XXI w. jest nie tylko sprawą, którą powinni zajmować się filozofowie wychowania czy zawodowi pedagodolodzy. Problematyka ta stała się przedmiotem poważnej troski rządowych gremiów eksperckich, towarzystw pedagogicznych i nauczycielskich. Zaznaczenie ogólnych zasad kompetencji zawodowych nauczycieli było tematem wiodącym na posiedzeniach Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w dniach 13.11.1997 r. i 26.11.1998 r. Unifikacja jest procesem, w którego skład wchodzi wciąż nowe dziedziny naszego życia gospodarczego i społecznego, w tym także edukacja” ([w:] M. Bogaj 2006). Główne założenie koncepcyjne sformułowano: „powinności etyczne nauczyciela wobec ucznia i zdolność do pogłębionej refleksji moralnej stanowią podstawę działań zawodowych nauczyciela”. Zwrócono uwagę na współczesny kontekst funkcjonowania systemów edukacyjnych, czyli rosnącą specyfikację świata, globalizację, współistnienie wielu systemów wartości, rozwój cywilizacji informacyjnej. Stwierdzono też, że kwalifikacje nauczycielskie zawsze można odpowiednio rozwijać. Zamysł zestawu standardów kompetencji zawodowych tworzą różnego rodzaju kompetencje, tj: pragmatyczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne i informacyjno – medialne (K. Denek 2000, s. 150 - 152).

Opisane wyżej modele kompetencji pedagogicznych stały się inspiracją do wyeksponowania w dziełach J. Szempruch bardzo ciekawej kolekcji kompetencji potrzebnych współczesnemu nauczycielowi, 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” (H. Kwiatkowska 1997, s. 89), podczas gdy dialog jest sposobem komunikacji międzyludzkiej przez rozmowę – czego efektem być ma wzajemne zrozumienie się, zbliżenie do siebie, a także wspólne działanie (M. Winiarski 2000). Konieczność rozwijania umiejętności interpretacyjno - komunikacyjnych jest często zaznaczana w literaturze przedmiotu (R. Kwaśnica 1993, J. Grochulska 1994, H. Kwiatkowska 1997, I. Adamek 2001, J. Szempruch 2001, R. Więckowski 2002, J. Jaśkowska 2003, A. Szkolak 2011). 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, 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. Z. Nęcki zaznacza, że „na akt bezpośredniej komunikacji składają się, poza warstwą językową, także gesty, mimika, intonacja, tempo mówienia, akcentacja, pozycja ciała, odległość fizyczna, wymiana spojrzeń czy nawet przemieszczanie przedmiotów” (Z. Nęcki 2000, s.45). 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. I. Adamek do składowych kompetencji komunikacyjnych nauczyciela wczesnej edukacji, dodaje: „umiejętność wyzwalać u dzieci i tworzenia nigdy nie słyszanych struktur językowych, inspirowanie i tworzenie w tym celu sytuacji dydaktycznych wyzwalających kreatywność w języku dzieci, umiejętność interpersonalnej komunikacji muzyczno – plastycznej, rozpoznawanie i usprawnianie poszczególnych składowych inteligencji wielorakiej, wrażliwość na rolę poziomu inteligencji emocjonalnej” (I. Adamek 2001, s. 17-18). 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 ” (M. Grochowalska 2001, s. 17-18).

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” (B. Śliwerski 2006, s. 53). Praca nauczyciela opiera się więc 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” (J. Niemiec 1998, s. 32), rozumieniem i umiejętnością działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych (por. H. Kwiatkowska

2005). I. Adamek do umiejętności kreatywnych zalicza: „diagnozowanie twórczych dyspozycji uczniów, umiejętność rozwijania kreatywności działań i samodzielności myślenia u dzieci, kreatywność w działaniu plastycznym – muzycznym, umiejętność kształtowania struktur i form aktywności plastyczno – muzycznej” (I. Adamek 2001, s. 18). 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. Suła pisze: „Twórczy nauczyciel powinien nie tylko tworzyć uczniom warunki do twórczości, ale w razie potrzeby także modyfikować aktywność twórczą dzieci, zgodnie z ich potrzebami i możliwościami rozwojowymi oraz sam odczuwać potrzebę tworzenia” (B. Suła 2011, s. 57).

Bardzo ważną rolę w aktywności zawodowej nauczyciela odgrywają **kompetencje współdziałania**, które zaliczają się do standardów kompetencji zawodowych nauczyciela ([w:] K. Denek 2000, K. Misiołek 2000). 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. Dość 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” (I. Adamek 2001, s. 18).

Wszechstronnym analizom poddaje się również **kompetencje pragmatyczne** zaznaczane w pracach wielu pedeutologów, m.in. H. Kwiatkowskiej 2000, Cz. Banacha 2001. Według J. Rusieckiego kształcenie pragmatyczne zawiera w sobie umiejętności wychowawcze, opiekuńcze, diagnostyczne i terapeutyczne przyszłych nauczycieli (J.

Rusiecki 1999). 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 nadpobudliwymi (I. Adamek 2001).

Kompetencje informatyczno – medialne wyrażają się w umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej i komunikacyjnej w doskonaleniu procesu edukacyjnego. Charakteryzuje je m. umiejętność obsługi komputera, tablicy interaktywnej, projektora multimedialnego, DVD, drukarki, skanera czy ksero, wykorzystywanie technologii informatycznej w pracy z dziećmi (Internet, poczta elektroniczna), publikacja własnych utworów edukacyjnych (scenariusze, artykuły) na stronach WWW. Specyficzne spojrzenie na kwalifikacje informatyczne przedstawia W. Osmańska – Furmanek (zob. A. Szkolak 2005/2006). 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 multimedialnych (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 Internet (W. Osmańska – Furmanek 1999). 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 codziennym (J. Górnikiewicz 2000). B. Kędzierska

traktuje informacyjno – komunikacyjne kompetencje nauczycieli jako podstawową część norm kształcenia ogólnego oraz warunek dostosowania szkolnego procesu dydaktycznego do współczesnych uwarunkowań społeczno - technologicznych (B. Kędzierska 2000).

Bez względu na to, że kompetencje nie posiadają postaci finalnej, czyli są kompozycją otwartą, którą można poszerzać o nowe składniki, to jednak powyższa konstrukcja kompetencji nauczycielskich wydała się możliwie optymalna dla zamierzeń pracy badawczej. Dlatego przyjęto ją za podstawę do opracowania zmiennych i ich wskaźników oraz stworzenia narzędzi badawczych.

Analizując literaturę dotyczącą klasyfikacji kompetencji pedagogicznych, nie sposób nie przywołać tekstu znajdującego się w załączniku do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu zawierającego w sobie opis standardów kształcenia nauczycieli, które weszło w życie z dniem 1 października 2004 r. Napisane zostało w nim, iż przygotowanie zawodowe nauczyciela winno prowadzić do zdobycia niezbędnych kompetencji w zakresie: **dydaktycznym**; **wychowawczym i społecznym** - związanym ze zdolnością rozpoznawania wymogów uczniów oraz zdolnością do współpracy w relacjach międzyludzkich; **kreatywnym** - wyrażającym się umiejętnością w zakresie samokształcenia, innowacyjnością i niestandardowością działań w powiązaniu z umiejętnościami adaptacyjnymi, mobilnością i elastycznością; **prakseologicznym** - charakteryzującym się skutecznością w planowaniu, realizacji, organizowaniu, kontroli i ocenie toków edukacyjnych; **komunikacyjnym** - wyrażającym się efektywnością zachowań werbalnych i pozawerbalnych w sytuacjach edukacyjnych; **informacyjno-medialnym** - wyrażającym się umiejętnością zarządzania technologią informacyjną, w tym jej używania w prowadzeniu zajęć; **językowym** – wyrażającym się znajomością co najmniej jednego obcego języka w fazie zaawansowanej.

Kompetencje nauczycielskie opisane przez wybranych autorów nakreślono w poniższej tabeli.

Tabela 1. Podział kompetencji pedagogicznych nauczycieli*

R. Kwaśnica 1993	E. Terhart 1998	Z. Radwan 1999	J. Szempruch 2001	M. Taraszkiewicz 2001	W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowska 2003	MENIS z dn.01.10.2004
Kompetencje: 1.praktyczno – moralne -interpretacyjne -moralne -komunikacyjne 2. techniczne - postulacyjne - metodyczne - realizacyjne	Kompetencje: 1. do organizowania nauczania-uczenia się 2. do weryfikowania i poszerzania zdobytej wcześniej wiedzy, nabytych umiejętności oraz zdolności i gotowości do podejmowania pracy zespołowej, umiejętności komunikacji wewnątrzgrupowej. 3. do uczenia się 4. w zakresie współpracy	Kwalifikacje: 1.dydaktyczne 2.metodyczne 3.do organizowania samodzielnej pracy w grupach 4.w zakresie diagnozowania 5.w zakresie doradztwa 6.metakwalifikacje 7.w zakresie mass mediów 8. do pracy zespołowej	1. interpretacyjno – komunikacyjne 2. kreatywności 3. współdziałania 4. pragmatyczne 5. informatyczno - medialne	Kompetencje: 1. merytoryczne 2. dydaktyczno – metodyczne 3. wychowawcze	Kompetencje: 1. merytoryczne (rzeczowe), 2. psychologiczno-pedagogiczne 3. diagnostyczne 4. w dziedzinie planowania i projektowania 5. dydaktyczno – metodyczne 6. komunikacyjne 7. medialne i techniczne 8. związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów 9. dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, 10. autoedukacyjne	1. dydaktycznym 2. wychowawczym i społecznym 3. kreatywnym 4. prakseologicznym 5. komunikacyjnym 6. informacyjno-medialnym 7. językowym

* opis kompetencji pedagogicznych nauczycieli w roz. 1.2.1. i roz. 1.2.2.

W obcojęzycznej literaturze pedagogicznej można znaleźć rozważania wybitnych pedagogów dotyczące problematyki kompetencji współczesnego nauczyciela. Dzięki nim można zestawiać kanon wykształcenia zawodowego polskich nauczycieli z nauczycielami w innych krajach, a także wzbogacić literaturę rodzimą o spostrzeżenia i doświadczenia zagranicznych specjalistów w zakresie pedagogiki.

Standardy profesjonalnego poziomu i rozwoju nauczycieli to problem znajdujący odzwierciedlenie w pedagogice amerykańskiej. Zagadnienie kompetencji nauczyciela łączy się bezpośrednio z efektywnością, czyli nauczyciel efektywny – to nauczyciel kompetentny.

I tak np. znany, amerykański pedagog R. I. Arends w swoim akademickim poradniku dydaktyki, tłumaczonym na język polski, nie rozpatruje aspektu rangi poszczególnych grup kompetencji „nie rozstrzyga też, czy kompetencje przedmiotowe są ważniejsze od wychowawczych, lub odwrotnie”. Natomiast stara się określić na czym opiera się skuteczne nauczanie oraz wymienia cztery cechy efektywnego nauczyciela, które są jednocześnie czterema grupami kwalifikacji pedagogicznych. Po pierwsze- taki nauczyciel posiada zasób wiedzy, na którym opiera się umiejętność nauczania, po drugie oferuje repertuar najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego, po trzecie wykazuje postawy i zdolności niezbędne dla systematycznej refleksji i analizy problemów i po czwarte rozumie naukę nauczania jako proces ustawiczny (R. I. Arends 1994, s. 36). Traktowanie nauki nauczania jako procesu ustawicznego to istotny aspekt, który również powinniśmy wprowadzić do naszej, polskiej kolekcji kompetencji nauczycielskich. Nauczyciel musi być ustawicznie uczącym się podmiotem. Cywilizacja XXI wieku oczekuje od niego edukacji permanentnej, wykorzystywania w procesie dydaktyczno - wychowawczym nowoczesnych technologii, dostosowania się do zmiennej struktury szkoły, a także tworzenia własnych konceptów na skuteczne nauczanie.

Również E. Perrot ciekawie określiła prawidłowe wykonywanie zawodu przez nauczycieli jako „efektywne nauczanie”. Jako wyznaczniki takiego nauczania przytacza dziedziny nauczycielskiej kompetencji wyodrębnione przez B. O. Smitha. Mianowicie: „znajomość wiedzy teoretycznej na temat ludzkiego uczenia się i zachowania, kształtowanie postaw ułatwiających uczenie się i sprzyjające tworzeniu właściwych stosunków międzyludzkich, wiedza przedmiotowa dotycząca dziedziny, jaka ma być nauczana, opanowanie technicznych umiejętności nauczania, ułatwiających uczniowskie uczenie się” (E. Perrot 1995, s. 10).

Podczas próbnego nakreślenia wizerunku nauczyciela w pełni przygotowanego do swej pracy S. Dylak również wziął pod uwagę literaturę zagraniczną. Według tego autora nauczycielowi potrzebne są zdolności, które umożliwiają mu porozumienie się nauczyciela z uczniami i współpracownikami. Nazwał je **kompetencjami bazowymi**. **Kompetencje tzw. konieczne**, potrzebne do skutecznego wypełniania szkolnych obowiązków edukacyjnych, to takie, które pozwalają na działanie odpowiednie do danej sytuacji (kompetencje interpretacyjne), pozwalają nauczycielowi na tworzenie własnej wiedzy pedagogicznej (kompetencje autokreacyjne) i takie, dzięki którym nauczyciel urzeczywistnia listę zadań edukacyjnych (kompetencje realizacyjne). S. Dylak wspomina również o specyficznych **kompetencjach tzw. pożądanых**, które nie są nadzwyczaj potrzebne w zawodzie, ale które mogą znacznie ułatwić realizację profesji nauczyciela, np. hobby związane ze sportem, sztuką itp. (S. Dylak 1995).

Kompetencje pożądane mogą stać się wyjątkowo przydatne nauczycielowi na pierwszym szczeblu edukacyjnym, który musi być sprawny fizycznie, posiadać zdolności plastyczne oraz być uzdolniony muzycznie. Warto więc uzupełnić nimi polskie standardy kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji.

Gremium amerykańskich pedagogów zrzeszonych w Międzystanowe Konsorcjum do Wspierania Nowych Wymagań Zawodowych Nauczycieli popierane przez Radę Kuratorów Oświaty wskazało w 1997 roku na dziesięć reguł łączących nauczycielską wiedzę i zdolności. Wizerunkowi współczesnego nauczyciela będzie więc odpowiadała osoba, która:

1. Rozumie główne pojęcia technik i struktury dyscypliny (dyscyplin), w zakresie których kreuje okazje do uczenia się, uwzględniające różne wzorce myślowe swoich uczniów.
2. Zdaje sobie sprawę z tego, jak dzieci rozwijają się oraz w jaki sposób zapewnić im dostępność i wsparcie dla rozwoju intelektualnego, społecznego i osobowościowego.
3. Pojmuje, jak uczniowie różnią się pomiędzy sobą w ich podejściu do edukacji i podejmuje słuszne decyzje o wyborze programów i technik nauczania uwzględniających te różnorodności między uczniami.
4. Zna i stosuje rozmaite sposoby nauczania, motywuje uczniów do rozwijania myślenia krytycznego, analizy problemów i zdolności działania.
5. Wykorzystuje rozumienie indywidualnych i grupowych motywacji oraz zachowań do stwarzania takiego środowiska, które zachęca do pozytywnych interakcji społecznych, aktywnego angażowania w naukę i wzmacnia motywację.

6. Praktykuje wiedzę w efektywnych werbalnych, niewerbalnych i medialnych technikach komunikacji dla kształtowania aktywnych dociekań, współpracy i wspierania interakcji w grupie uczniów.
7. Projektuje podstawy wiedzy nauczanej w obrębie przedmiotu, pracę uczniów, studentów, współpracę ze środowiskiem, cele edukacji.
8. Zna i stosuje formalne i nieformalne strategie oceniania dla bieżącego szacowania i zapewnienia ciągłości rozwoju uczniów pod względem intelektualnym, społecznym i fizycznym.
9. Jest refleksyjnym praktykiem, który stale poddaje ocenie efekty swoich wyborów i działań w zawodzie na rzecz innych (uczniów, rodziców, innych kolegów w zawodzie i uczącej się społeczności) oraz aktywnie szuka okazji do rozwijania się pod względem zawodowym.
10. Inicjuje korzystne relacje z kolegami w szkole, z rodzicami i różnymi instytucjami i podmiotami szerokiej społeczności dla wspierania uczenia się młodzieży, jej osiągnięć i dobrostanu (Z. Kwieciński 1998, s. 35-36).

Na priorytet znajomości wiedzy przedmiotowej przez nauczycieli, ale także zdolność jej przekazywania wskazują poglądy L. Cohena, L. Maniona, K. Morrisona. Kierowanie klasą, ocenianie i analiza postępów poszczególnych uczniów oraz dalsze samodoskonalenie zawodowe to pozostałe obszary kompetencji, które winny być kształtowane u przyszłych nauczycieli (L. Cohen, L. Manion, K. Morrison 1999, s. 30).

Przegląd zagranicznej literatury traktującej o kompetencjach współczesnego nauczyciela pozwala wnioskować, iż kwestia ta budziła i wciąż budzi ogromne zainteresowanie wielu znanych specjalistów z różnych krajów. Poprzez analizę licznych kierunków rozważań można dowodzić, że wybitne pozycje pedagogicznej literatury obcojęzycznej tłumaczonej na język polski odgrywają istotną rolę wobec wsparcia i zróżnicowania orientacji badawczych dotyczących kompetencji polskiego nauczyciela.

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, co w konsekwencji ma duży wpływ na rozwój mistrzostwa pedagogicznego.

1.2.3. Rozwój zawodowy nauczyciela

„Rozwój zawodowy nauczyciela jest warunkiem nowoczesnej edukacji” (J. Pielachowski 2008, s. 7). Jest powinnością nauczyciela jako profesjonalisty, a jego respektowanie wpływa na zajmowaną pozycję w zawodzie i warunkuje promocję. H. Komorowska, D. Obidniak zdefiniowały rozwój zawodowy jako proces stawania się nauczycielem – mistrzem polegającym na nabywaniu umiejętności łączenia teorii z praktyką i obserwowania kilku procesów jednocześnie oraz na samodzielności w działaniu. Według nich świadomość i poczucie autonomii powinny być efektem pożądanego rozwoju pedagogicznego (H. Komorowska, D. Obidniak 2002, s. 55). Natomiast M. Killeavy pisze, że rozwój zawodowy nauczycieli to „sumaryczne efekty formalnego, zinstytucjonalizowanego kształcenia kandydatów do zawodu oraz procesu doskonalenia umiejętności w toku stażu i później podejmowanych studiów” (M. Killeavy 2001, s. 115-133). Jest on ważnym elementem życia zawodowego nauczycieli wpływającym na drogę do sukcesu pedagogicznego. J. Bałachowicz wiąże pojęcie rozwoju i kariery zawodowej z podmiotowością. Pisze, że „podmiotowe bycie człowieka w świecie jest nie tyle atrybutem człowieka, co staje atrybutem w toku rozwoju. Podmiotowość nie jest człowiekowi dana z natury, nikt nie rodzi się z gotową podmiotowością (...) Cechuje ten proces dynamiczność, swoje *bycie podmiotem* człowiek musi wypracować w wyniku własnego zaangażowania i uczenia się. W związku z tym zbudowanie swojej podmiotowości jest zadaniem rozwojowym każdego człowieka” (J. Bałachowicz 2008, s. 139). E. Żmijewska dodaje, że z podmiotowości wynika, iż człowiek posiada określoną tożsamość, która separuje jego charakter od charakterów innych, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego (E. Żmijewska 2010). Dlatego tak ważna jest świadomość konieczności samorozwoju.

W pedagogice współczesnej obserwuje się dążenie do opisywania rozwoju profesjonalnego nauczyciela jako złożonego i zróżnicowanego procesu polegającego na ewolucji kompetencji zawodowych nauczyciela. Rozwój ten posiada charakter etapowy, często długotrwały.

Problematyka rozwoju zawodowego człowieka przyczyniła się do powstania wielu teorii, które E. Przygońska dzieli na dwie grupy i opisuje w swoim dziele *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*: „wczesne teorie rozwoju zawodowego, a w nich teorię cechy i czynnika Parsonsa, która zakłada, że na wybór zawodu wpływ mają jedynie wewnętrzne cechy człowieka z pominięciem okoliczności i warunków zewnętrznych oraz współczesne teorie rozwoju zawodowego, a więc: teorię wyboru zawodu Eli Gizberga, teorię Donalda Supera” (E. Przygońska 2010, s. 30).

Teorie dotyczące etapów rozwoju zawodowego nauczyciela warto rozpocząć od pomysłu R. Kwaśnicy, który opierając się na koncepcji rozwoju moralnego L. Kohlberga, ujął ten rozwój i logikę jego przekształceń w postaci trzech stadiów:

stadium I: przedkonwencjonalne - powielanie wzorów zachowania innych nauczycieli – fundamentem rozwoju są działania naśladowcze, odwzorowujące zachowania modelowe oraz działania nastawione na gratyfikację i akceptację, dające poczucie bezpieczeństwa;

stadium II: konwencjonalne - kompletna adaptacja do roli zawodowej – podstawę stanowią działania zgodne ze zaznajomioną konwencją oraz działania sprawcze i innowacyjne, których potwierdzeniem jest system nabytej wiedzy i umiejętności;

stadium III: postkonwencjonalne - kreatywne przekraczanie roli zawodowej – podstawę stanowią nowoczesne działania, przekraczające konwencjonalną rolę, wypracowujące własne pojmowanie rzeczywistości edukacyjnej oraz swojej kreacji jako autonomicznego podmiotu; sterowanie zewnętrzne zostaje w tej fazie krytycznie zanalizowane, a działania pedagogiczne nauczyciela uzewnętrznia refleksyjne nastawienie do własnej osoby (R. Kwaśnica 1989).

Odwołując się do określenia Józefa Koźmieleckiego, można powiedzieć, iż w tej fazie rozwoju nauczyciel uzyskuje zdolność do zachowań transgresyjnych, umożliwiających *wychodzenie poza* działania typowe i tworzenie nowych struktur, norm i wartości edukacyjnych (J. Koźmielecki 2004).

Idąc dalej tym tokiem myślenia, W. Prokopiuk w rezultacie analiz empirycznych wysuwa tezę, iż nauczyciel jest ciągle „in statu nascendi” [łac. w stanie powstawania]. Autor ten rozpoczyna swoją teorię rozwoju zawodowego nauczycieli od **fazy preorientacji zawodowej i selekcji** do zawodu. Kolejny poziom to **kształcenie wstępne** kandydatów na nauczycieli, a następnie faza **startu zawodowego, faza identyfikacji** z zawodem na etapie przystosowania się do roli zawodowej, **mistrzostwa**, twórczości zawodowej, negacji pozytywnej, czyli transgresji, przekraczania roli zawodowej (W. Prokopiuk 1995).

Natomiast J. Kuźma wychodzi w swojej koncepcji kariery profesjonalnej nauczyciela od okresu jeszcze sprzed kształcenia na uczelni. Tym samym jest to zupełnie nowe podejście

do rozwoju zawodowego nauczyciela przedstawione w literaturze pedagogicznej. Autor ten postuluje podział okresu rozwojowego nauczyciela na trzy wzajemnie współzależne okresy: przedstudialny, studialny i postudialny. Pierwsze zainteresowania dotyczące pracy pedagogicznej kształtują się w **okresie przedstudialnym**. Natomiast w **okresie studialnym**, najważniejszym dla przyszłej profesji, po przyswojeniu określonego obszaru wiedzy, kandydaci na nauczycieli uzyskują kwalifikacje nauczycielskie, osiągają standardowe kompetencje: podstawowe wiadomości, umiejętności i postawy. Przyszli nauczyciele są już gotowi do podjęcia pracy w szkole, a więc identyfikują się z zawodem nauczyciela. W **okresie postudialnym** ma miejsce start i adaptacja w zawodzie nauczycielskim, zdobywanie nowej wiedzy i doświadczenia, doskonalenie zawodowe, samokształcenie, wzajemna edukacja, kursy pedagogiczne czy też studia podyplomowe. W tym okresie często następuje reorientacja i zmiana profilu specjalistycznego, a także większość nauczycieli dochodzi do mistrzostwa pedagogicznego (J. Kuźma 2000, s. 110).

Od **okresu orientacji szkolno – zawodowej** rozpoczyna przedstawienie swojej koncepcji kariery pedagogicznej Cz. Banach. **Dobór i selekcja do zawodu**, a potem **kształcenie zawodowe** czyli studiowanie to następne dwa etapy rozwojowe. Kolejnym jest niezwykle ważny dla kariery pedagogicznej nauczyciela moment **startu i adaptacji** zawodowej i społecznej. Od tej pory można mówić już o zmierzaniu do **osiągania mistrzostwa** w profesji. Koniec pracy w zawodzie sygnalizuje ostatnie stadium - **adaptacja emerytalna** (Cz. Banach 2001). Natomiast R. Więckowski wyróżnia inne fazy w doskonaleniu nauczycieli. Są to: faza **inicjacji zawodowej, naśladownictwa, innowacji, mistrzostwa** w zawodzie (R. Więckowski 2001).

B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata nie pozostawiają wątpliwości, że konieczne jest podjęcie szerokiej debaty o karierze „wzrostu” nauczyciela. Jej elementami powinna stać się dyskusja teoretyczna i monitorowanie programów na trzech etapach kształcenia nauczycieli: **etapie wstępnym** odbywającym się w uniwersytecie czy w innej powołanej do tego instytucji, **etapie wstępnego stażu szkolnego** i dalszego **doskonalenia** (B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata 2005, s.160).

Problematyką rozwoju zawodowego zajmuje się również Z. Gaś. Autor analizuje wybrane koncepcje. Jedną z nich jest koncepcja rozwoju profesjonalnego według R. Harre. Opiera się ona na teoretycznym modelu obejmującym element gromadzenia umiejętności niezbędnych do realizacji działań zawodowych oraz motywację potrzebną do kierowania własnym rozwojem zawodowym. Według R. Harre podstawowym mechanizmem rozwoju profesjonalnego jest samorozwój określany przez stopień odpowiedzialności za własne

działania i postawy. Rozwój profesjonalny nauczyciela w przedstawionym modelu przebiega w czterech etapach określanych jako:

- **konwencjonalizacja** (proces uczenia się zawodu i przyswajanie sobie kultury zawodowej),
- **przyswajanie** (nabywanie umiejętności niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych),
- **transformacja** (stawanie się profesjonalistą),
- **uzewnętrznianie** (manifestacja samego siebie poprzez zindywidualizowane formy i metody działań typowe dla jednostki i uczynienie z nauczania sztuki).

Ten model ukazuje rozwój zawodowy nauczyciela jako przechodzenie przez pewne etapy dojrzałości zawodowej i osobowej. Wskazuje także na stopniowe uniezależnienie się w myśleniu i działaniu, w stale zmieniającym się kontekście zawodowym i społecznym.

Innym modelem rozwoju profesjonalnego nauczyciela jest koncepcja „Smart” według C. M. Burke i jego współpracowników. Ukazuje ona rozwój profesjonalny nauczyciela przebiegający w pięciu następujących fazach: **stimulus – modification – amplifikation – rekostrukcion – transformation**. Autorzy modelu rozwoju profesjonalnego „Smart” uważają, że dla zaistnienia rozwoju profesjonalnego konieczne są w konsekwencji: zaistnienie stosownego bodźca, inicjowanie przez jednostki modyfikacji swoich działań zawodowych, poszukiwanie sposobów otrzymywania wsparcia, dokonywanie rekonstrukcji praktyki zawodowej oraz doświadczenia transformacji zarówno jednostkowej, jak i kulturowej (Z. Gaś 2001).

Ustosunkowując się do etapów rozwoju nauczyciela przedstawionych w literaturze M. Pisarski twierdzi, że nie oddają one w pełni istoty sprawy. Autor proponuje całkowitą nową refleksję o kierunkach doskonalenia nauczycieli w ramach czterech stylów (podejść) do praktyki nauczania i wychowywania, które łatwo zidentyfikować na podstawie codziennych sytuacji.

Pierwszy to **Czeladnik**. Wiedza nauczyciela znajdującego się na tym poziomie wynika z doświadczeń jego nauczycieli, mistrzów, praktyków. Wyraża się w prostych zdroworozsądkowych prawdach, wskazówkach, radach, technikach, schematach działania. Nauczyciel nie zastanawia się zbyt głęboko nad sensem i wpływem swoich metod nauczania na życie uczniów. Interesuje go przede wszystkim skuteczność, osiąganie jak największych efektów nauczania oraz to, jak zostanie oceniona i odebrana jego praca przez innych. Stara się wychować swoich podopiecznych według wzorców, którymi sam był wychowywany i które uważa za najlepsze. Rozwój na tym poziomie może przebiegać, np. w kierunku poszerzania zakresu reakcji obserwowanych u innych nauczycieli lub uogólniania własnych spontanicznie czynionych odkryć. Ten styl działania charakteryzuje niski poziom refleksji oraz brak

teoretycznych uzasadnień. Nauczyciel wyjaśnia swoje postępowanie: „Tak trzeba”, „Przecież inaczej nie można”, „Moja nauczycielka...”, „Miałem kiedyś takiego ucznia, który w podobnej sytuacji...”.

Kolejny styl nazwany jest: **Adaptacyjny technik**. Zapoznawanie się ze wzorcami, technikami, regułami nauczania i wychowywania, aby potem wdrażać je w swojej praktyce to znak rozpoznawczy nauczyciela znajdującego się na tym etapie. Staje się on realizatorem teorii pedagogicznych, wierzy w ich obiektywizm i niezawodność ich rozwiązań. W tym stylu pracy charakterystyczne jest korzystanie ze źródeł pisanych (książki, artykuły, rozporządzenia), słuchanie ogólnych wskazówek wraz z uzasadnieniami, opartymi na teoretycznych przesłankach (np. Piageta) lub przepisach (np. ministra). Styl ten cechuje zdolność do uzasadniania przekonań w oparciu o modele naukowe i przepisy. Rozwój polega przede wszystkim na poszerzaniu teoretycznych podstaw warsztatu pracy pod kątem praktycznych zastosowań zdobytej wiedzy.

Trzeci styl to **Refleksyjny praktyk** (por. H. Kwiatkowska 2008). W tej fazie nauczyciel poddaje refleksji swoje doświadczenia i działania, koncentrując się na strukturze własnych przekonań, na własnym warsztacie pracy i podstawach własnych decyzji i działań. Stara się zrozumieć każdą sytuację w jej szerokim kontekście oraz na tej podstawie planuje i dokonuje zmiany w swoim systemie wartości i działaniu. Myśli o tym, co aktualnie robi, pracuje poprzez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne. Bada, przygląda się założeniom i rezultatom. Poszukuje w pracy tego, co uznaje za jej istotną wartość, np. radość, przyjaźń uczniów, nawiązywanie relacji, niezależność od zewnętrznych okoliczności i opinii na swój temat. Charakterystyczne w tym stylu pracy jest sporządzanie notatek i opisywanie swoich doświadczeń, prowadzenie dziennika oraz dzielenie się z innymi nauczycielami własnymi odkryciami dokonanymi podczas przeżywania codziennych sytuacji szkolnych. Refleksyjny praktyk rozwija się także poprzez pisanie artykułów dotyczących własnych doświadczeń i przemyśleń.

Ostatni styl - **Nauczyciel transformatywny**. Nauczyciel osiągnął autonomię i jest zaangażowany w pracę na rzecz budowania w innych ludziach mądrości i kompetencji do zmiany świata. Uczniowie są jego partnerami i przyjaciółmi, nie zaś przedmiotami jego oddziaływań, stają się wraz z nim ludźmi rozwijającymi się ku własnej pełni i autonomii. Wie, że swoje problemy uczniowie mogą rozwiązać sami (i tylko sami). Odkrywa i realizuje koncepcję własnego powołania, którego cele wykraczają poza dzień bieżący. Uświadamia sobie swój wpływ na politykę oświatową w strefie własnych bezpośrednich wpływów (np. na

terenie szkoły) i jest jej współtwórcą. Nie czuje się realizatorem i urzędnikiem biurokratycznego aparatu władzy. Następuje w nim pełna integracja teorii i praktyki.

Zaproponowany podział stylów postępowania ma dwie strony. Nauczyciel może odkrywać w sobie cechy każdego stylu w rozmaitych sytuacjach, ale już sama ich analiza czyni z niego refleksyjnego praktyka - jeden ze stylów staje się dominujący. M. Pisarski wysnuwa przypuszczenie, iż dominacja jednego stylu nad pozostałymi może być dobrym kryterium rozpoznawania swego etapu rozwoju zawodowego (M. Pisarski 2001).

Problematykę dochodzenia do apogeum w swojej karierze profesjonalnej przedstawia również B. Śliwerski. Wysunął on cztery fazy doskonalenia zawodowego oraz zwieńczenie kariery – wypalenie zawodowe. Są one ze sobą mocno powiązane, a czasem nawet współwystępujące.

- **wybór zawodu nauczyciela** (motywacja do studiowania specjalności nauczycielskiej),
- **profesjonalny start** (nauczyciel początkujący – stażysta),
- **profesjonalna adaptacja** (pierwsze lata wykonywania zawodu nauczyciela),
- **profesjonalna stabilizacja** (doświadczony nauczyciel, nauczyciel-ekspert),
- **wypalenie zawodowe** (B. Śliwerski 2006).

Autor uważa, że im bardziej nauczyciel jest doświadczony zawodowo, tym jego praca ma wyższą wartość. W fazie profesjonalnej stabilizacji nauczyciel może zostać mistrzem w swoim zawodzie.

Ch. Day w swoim dziele poświęconemu uczeniu się przez całe życie nauczycieli przedstawia propozycje badaczy z wielu krajów konstruując kilka podstawowych faz, przez które przechodzi wielu nauczycieli w czasie swojej kariery zawodowej. Autor pisze, że „W XXI wieku uczestnictwo we własnym rozwoju w czasie trwania kariery stało się podstawowym wymogiem wobec każdego, kto chce być uznawany za profesjonalistę i chce się zachowywać jak profesjonalista. Uczenie się przez całe życie to szczególna odpowiedzialność nauczycieli w szkołach, które same aspirują do stania się wprowadzającymi ulepszenia organizacjami uczącymi się, w których nauczyciele są liderami” (Ch. Day 2004, s. 288).

I tak na przykład warto przytoczyć teorię F. Fuller, opracowaną dzięki badaniom przeprowadzonym pomiędzy studentami kierunków nauczycielskich, początkujących nauczycieli i nauczycieli doświadczonych, w której ujęta jest charakterystyka trzech faz postawy zawodowej nauczycieli. Pierwsza faza nazwana **nastawieniem na przetrwanie** zaczyna się, kiedy człowiek pierwszy staje przed swoimi uczniami. Wtedy myśli wyłącznie o tym, aby przetrwać. Rozważa, czy dzieci go polubią, czy odpowiednio wypadnie przed swoją

klasą, czy umiejętnie zapanuje nad dyscypliną w klasie. Druga faza **nastawienie na sytuację dydaktyczną**, podczas której nauczyciele osławają się z wybraną przez siebie rolą zawodową. Większość czynności jakie dokonuje się w sytuacji dydaktycznej weszła już im w nawyk. Brak materiałów dydaktycznych czy przepełniona klasa nie stanowią dla nich problemu – radzą sobie z tym w zupełności. Trzecią fazą jest **nastawienie na ucznia** – nauczyciel może poszczycić się osiągniętą w pełni dojrzałością zawodową. Wówczas dopiero nauczyciel liczy się z potrzebami uczniów, dopasowuje do ich wymagań swoje strategie nauczania, metody, środki dydaktyczne.

Interesującą charakterystykę etapów rozwoju zawodowego, które przebywają nauczyciele, pokrewny do poprzedniego, opisała S. Feiman – Nemser ze Stanowego Uniwersytetu Michigan. Wczesny **etap przetrwania**, według autorki, odbywa się w załączku kariery zawodowej. Całkowity przebieg nauczania nauczyciele opierają wtedy na tym, czego dowiedzieli się na studiach. Na **etapie konsolidacji** nauczyciele bardziej wierzą w swoje zawodowe kompetencje, a na **etapie biegłości** ich działania są nie tylko skuteczne, ale i rutynowe. Poprzez kierowanie uwagi na uczniów – starają się udoskonalić swoje metody nauczania.

Model rozwoju nauczycieli został skonstruowany również przez H. L. Dreyfusa i S. E. Dreyfusa. Według owych autorów jest on swego rodzaju ewolucją od nauczyciela *nowicjusza* do nauczyciela *eksperta*. **Nowicjusz** określa świadoma koncentracja na zadaniu, duży poziom lęku i sztywne trzymanie się w ramach. U **zaawansowanego początkującego** zauważa się już próby zmiany reguł. **Kompetentny praktyk** zaczyna wyciągać wnioski z własnego doświadczenia, a **biegły praktyk** coraz bardziej ufa swojej intuicji. Zaś **ekspert** - usatkwowany, pewny siebie, wielkoduszny oraz kreatywny i otwarty.

I tak, R. Bolam wyodrębnił pięć etapów charakterystycznych dla tej pracy: **etap przygotowawczy, etap mianowania, etap wprowadzenia, etap pracy w zawodzie oraz etap przejściowy** - to znaczy awans, zmiana zatrudnienia, emerytura. Autor ten przypomina, że potrzeby poszczególnych jednostek zmieniają się w zależności od tych etapów, a także innych czynników, tj. wiek, płeć czy typ szkoły.

L. Kremer-Hayon i R. Fessler zaproponowali dziewięć etapów cyklu kariery zawodowej: **przygotowywanie do zawodu; wprowadzenie; kompetencja; budowanie; entuzjizm i rozwój; frustracja zawodowa; stabilizacja i stagnacja; kończenie kariery oraz zakończenie kariery**.

Najbardziej miarodajne badania nad karierami zawodowymi nauczycieli i najważniejszymi ich wewnątrzinstytucjonalnymi oraz zewnętrznymi determinantami zostały

przeprowadzone przez M. Hubermana wśród szwajcarskich nauczycieli przez zespół P. J. Sikesa wśród nauczycieli angielskich oraz przez R. Fesslera i J. Christensena wśród nauczycieli amerykańskich. Ich prace dowodzą, że rozwój zawodowy nauczyciel przechodzi przez fazy:

- rozpoczynanie kariery**: wstępne zaangażowanie - łatwe lub bolesne początki,
- stabilizacja**: odnajdowanie zaangażowania - konsolidacja, emancypacja, integracja z kolegami z pracy,
- nowe wyzwania**, nowe troski - eksperymentowanie, odpowiedzialność,
- osiągnięcia zastoju zawodowego** - poczucie śmiertelności, zakończenie starań o awanse, zadowolenie lub stagnacja,
- faza końcowa** - zwiększona troska o uczenie się dzieci i rosnące zainteresowanie sprawami pozazawodowymi, rozczarowanie, ograniczanie działalności i zainteresowań zawodowych.

Wyjątkowo interesujący model profesjonalnego rozwoju nauczycieli Wiliama P. Dunlapa z University of Wisconsin przedstawiony został na konferencji we Wrexham w Wielkiej Brytanii, w dniach 27-29. 03. 1997.

Zdaniem W. P. Dunlapa profesjonalny rozwój jest procesem nauczania rozwojowego, w którym poszczególni nauczyciele są kształtowani w wielorakich stadiach kursu nauczycielskiego, a ich działania koncentrują się na różnych celach:

- **stadium uświadomienia** – uświadamianie i motywowanie nauczycieli na temat nowych procesów technik czy innowacji odnośnie procesu nauczania-uczenia się,
- **stadium zrozumienia** danej techniki czy procesu,
- **stadium akceptacji** danej innowacji,
- **stadium praktyczne** – próba zastosowania nowej techniki w praktyce i ocena jej przydatności,
- **stadium wprowadzenia w życie** (pilotowania) – interpretacja danego procesu,
- **stadium refleksji** – po pewnym czasie od wprowadzenia innowacji udzielenie odpowiedzi na pytania: Co przebiegało dobrze? Co potrzebuje modyfikacji?

Planowany profesjonalny rozwój jest potrzebny dla rozwoju zawodowego nowych nauczycieli i postępu na osi kontinuum od początku kariery nauczyciela aż do mistrzostwa w zawodzie. Dla zapewnienia tegoż procesu konieczne jest spełnienie kilku warunków, a mianowicie nieodzowny jest czas, zaangażowanie, krytyczna refleksja, ograniczenie barier, uczenie aktywności.

Niezwykle ciekawą teorią odnoszącą się do rozwoju kompetencji pedagogicznych proponują V. Brooks i P. Sikes. Badacze ukazują dynamiczne podejście do problemu

kwalfikacji, w którym nauczyciel nabywa umiejętności, doskonali je lub traci, jest twórczy i nowoczesny, ale z czasem w jego działaniu pojawia się schematyzm, rutyna, wycofanie się z zawodu. V.Brooks i P.Sikes dotykają w swej teorii problemu wypalenia zawodowego, które może pojawić się w ciągu jego aktywności zawodowej. Pierwszy etap w rozwoju nauczyciela to **początkowy idealizm**, w którym nauczyciel rozpoczyna pracę z własnymi, często wyidealizowanymi wyobrażeniami na temat szkoły i swoich możliwości działania. Drugi to **poszukiwanie sposobów „na przeżycie”**. Po napotkaniu pierwszych trudności, kiedy załamują się „idealistyczne wyobrażenia”, nauczyciel poszukuje skutecznych sposobów radzenia sobie z podstawowymi problemami. Następną fazę wiąże się ze **zdobyciem podstawowych kompetencji**. Nauczyciel, zmagając się z problemami, często metodą *prób i błędów* zaczyna wreszcie „wyrabiać się” w większości zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem. Niektórzy nauczyciele, w wyniku własnych starań (rozwoju zawodowego) osiągają kolejny stopień rozwoju - **mistrzostwo** w radzeniu sobie z wyzwaniami zawodu. Może się zdarzyć, że po pewnym czasie niektórzy nauczyciele zaczynają czuć znudzenie zawodem. Etap ten jest etapem **zagrożenia rutyną i wypaleniem**, a charakteryzuje się on przemęczeniem, brakiem dawnego entuzjazmu i zaprzestaniem działań prorozwojowych. Ostatnim poziomem profesjonalnego rozwoju jest **wycofanie się**, czyli emerytura. Decyzja o wycofaniu się może być równie ważna, jak decyzja o wyborze zawodu nauczyciela. Niektórzy nauczyciele, z różnych powodów kontynuują pracę będąc już na emeryturze (Ch. Day 2004).

Fazy kariery zawodowej nauczyciela według wybranych autorów przedstawiono w poniższej tabeli.

Tabela 2. Kariera zawodowa nauczyciela (etapy)**

R. Kwaśnica 1989 1. przedkonwencjonalne 2. konwencjonalne 3. postkonwencjonalne	W. Prokopiuk 1995 1. preorientacji zawodowej i selekcji 2. kształcenia wstępnego 3. startu zawodowego 4. identyfikacji 5. mistrzostwa	J. Kuźma 2000 1. przedstudialna 2. studialna 3. poststudialna	R. Więckowski 2001 1. inicjacji zawodowej 2. naśladownictwa 3. innowacji 4. mistrzostwa w zawodzie	Cz. Banach 2001 1. orientacji szkolno – zawodowej 2. doboru i selekcji do zawodu 3. kształcenia zawodowego 4. startu i adaptacji 5. osiągnięcia mistrzostwa 6. adaptacji emerytalnej	M. Pisarski 2001 1. czeladnik 2. adaptacyjny technik 3. refleksyjny praktyk 4. nauczyciel transformatywny	B. Śliwowski 2006 1. wybór zawodu nauczyciela 2. profesjonalny start 3. profesjonalna adaptacja 4. profesjonalna stabilizacja 5. wypalenie zawodowe
R. Harre [za Z. Gaś 2001] 1. konwencjonalizacja 2. przyswajanie 3. transformacja 4. uzewnętrznianie	H. L. Dreyfus, S. E. Dreyfus [w: Ch. Day 2004] 1. nowicjusz 2. zaawansowany początkujący 3. kompetentny praktyk 4. biegły praktyk 5. ekspert	R. Bolam [w: Ch. Day 2004] 1. przygotowawczy 2. mianowania 3. wprowadzenia 4. pracy w zawodzie 5. przejściowy	L. Kremer-Hayon, R. Fessler [w: Ch. Day 2004] 1. przygotowywanie do zawodu 2. wprowadzenie 3. kompetencja 4. budowanie 5. entuzjazm i rozwój 6. frustracja zawodowa 7. stabilizacja i stagnacja 8. kończenie kariery 9. zakończenie kariery	V. Brooks i P. Sikes [w: Ch. Day 2004] 1. początkowy idealizm 2. poszukiwanie sposobów „na przeżycie” 3. zdobycie podstawowych kompetencji 4. mistrzostwo 5. zagrożenie rutyną i wypaleniem 6. wycofanie się	W. P. Dunlap [w: Ch. Day 2004] 1. uświadomienia 2. zrozumienia 3. akceptacji 4. praktyczne 5. wprowadzenia w życie 6. refleksji	Ch. Day 2004 1. rozpoczynania kariery 2. stabilizacji 3. nowych wyzwań 4. osiągnięcia zastoju zawodowego 5. końcowa

*** opis kompetencji pedagogicznych nauczycieli w roz. 1.2.1. i roz. 1.2.2

Z powyższego można wnioskować, że nauczyciel rozwijający się, to człowiek nieustannie aktualizujący wszystkie obszary swojej wiedzy, a im bardziej przyswojona dana kompetencja, tym lepsza efektywność w danym zakresie. Toteż nauczyciel jest wiecznym uczniem nigdy nie uznającym swojej edukacji za zakończoną. Przebieg kariery zawodowej, praca pedagoga nad sobą, wyjątkowo nad rozwijaniem własnych zdolności innowacyjnych i sił twórczych trwa tyle, ile trwa działalność zawodowa nauczyciela. Ciągłe doskonalenie się to nie jedynie obowiązek, który powinien spełniać, ale również warunek autorytetu nauczyciela. Ucząc i wspomagając innych w tym przedsięwzięciu, nauczyciel uczy się, odkrywa i rozpoznaje swoje JA, możliwości rozwojowe odkrywane podczas pracy z dzieckiem i wyborze swojej drogi życiowej. Owy nauczyciel – nieustannie poszerzający własne kompetencje zawodowe - jest koniecznym warunkiem polepszania jakości procesu edukacyjnego i wychowania młodych ludzi.

Istotną rolę w rozwoju form doskonalenia zawodowego nauczycieli miało wdrożenie awansu zawodowego nauczycieli. Uchwalona w dniu 18.02.2000 przez Sejm RP nowelizacja ustawy–Karta Nauczyciela wprowadziła kolejne stopnie: stażysty, kontraktowego, mianowanego, dyplomowanego, profesora oświaty, co zobligowało nauczycieli do podejmowania różnorodnych form doskonalenia w trakcie kariery zawodowej. Karta Nauczyciela wprowadza i wyróżnia prawnie cztery stopnie awansu zawodowego nauczyciela:

- 1. nauczyciel stażysta;**
- 2. nauczyciel kontraktowy;**
- 3. nauczyciel mianowany;**
- 4. nauczyciel dyplomowany;**
- 5. profesor oświaty.**

Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego są: odpowiednie kwalifikacje, staż w określonym wymiarze, pozytywna opinia dorobku zawodowego oraz akceptacja komisji kwalifikacyjnej po przebytej rozmowie – w przypadku nauczyciela stażysty, zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną – w przypadku nauczyciela kontraktowego, uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego nauczyciela i przeprowadzonej rozmowie – w przypadku nauczyciela mianowanego (J. Pielachowski 2008, s. 13). Według Karty Nauczyciela niezbędne kwalifikacje do starań o nadanie kolejnego stopnia zawodowego posiada osoba mająca wyższe wykształcenie ze specjalnymi umiejętnościami pedagogicznymi bądź zakończyła kształcenie nauczycielskie i zamierza pracować na stanowisku, do którego wykonywania posiada trafne kwalifikacje, szanuje podstawowe normy moralne i spełnia warunki zdrowotne

konieczne w danym zawodzie. Bardzo ważnym jest to, że osoba nieposiadająca stopnia awansu zawodowego, rozpoczynając pracę w szkole - zdobywa stopień nauczyciela stażysty. Czas trwania stażu w chwili ubiegania się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego – 9 miesięcy, nauczyciela mianowanego i dyplomowanego - 2 lata i 9 miesięcy. Podczas stażu nauczyciel działa według własnego planu rozwoju zawodowego. Kończąc staż składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z przebiegu przyjętego planu rozwoju zawodowego, następnie w przypadku spełnienia wymagań formalnoprawnych – wniosek o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego. Podczas odbywania stażu dyrektor przydziela stażyście oraz nauczycielowi kontraktowemu opiekuna stażu. Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala każdorazowo dyrektor szkoły. Może być ona pozytywna lub negatywna. Jeśli chodzi o tę drugą, ponowna ocena osiągnięć może być dokonana po odbyciu, przez wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, dodatkowego stażu przez okres 9 miesięcy. Każde stanowisko jest związane z określonym poziomem wynagrodzenia. Dzięki temu ocena nabiera ważnego znaczenia jako czynnik kreujący jego profesjonalny rozwój. Jeśli nauczyciel nie zgadza się z wystawioną oceną, posiada możliwość odwołania się przez 14 dni do organu sprawującego nadzór pedagogiczny, który analizuje odwołanie podczas 21 dni. Ocenę osiągnięć zawodowych nauczyciela ustala organ sprawujący nadzór pedagogiczny, który posiada charakter ostateczny. Tytuł honorowy profesora oświaty może otrzymać nauczyciel mający co najmniej 20-letni okres zatrudnienia w zawodzie, z zastrzeżeniem 10-letniego okresu zatrudnienia jako nauczyciel dyplomowany. Ten tytuł nadawany jest na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty, przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania. Nauczyciel taki musi również mieć znaczący i uznany dorobek zawodowy. Wnioski do kapituły składane są przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny (Karta Nauczyciela, 26.01.1982, stan na 13.01.2009).

Ciekawe spojrzenie na aspekt awansu zawodowego przedstawiają M. Pomianowska, M. Sielatycki, E. Tołwińska – Królikowska. Autorzy jednoczą aspekt awansu z fazami rozwoju profesjonalnego nauczycieli. Pierwszym etapem jest **faza kształcenia** przyszłego nauczyciela w uczelni bądź kolegium nauczycielskim. Do tego etapu zalicza się między innymi praktyki szkolne, podczas których student po raz pierwszy ma styczność z uczniami oraz nauczycielem – opiekunem praktyk. **Faza adaptacji zawodowej** jest pierwszym okresem pracy zawodowej w placówce szkolnej. Nauczyciel, który rozpoczyna pracę nazywany jest stażystą, a na późniejszym etapie dostaje miano nauczyciela kontraktowego. **Fazę dojrzałości zawodowej** nauczyciel osiąga wtedy, kiedy przyjmuje stopień nauczyciela

mianowanego. Wówczas sytuacja nauczyciela stabilizuje się wobec prawa, finansów oraz w aspekcie merytoryczno – metodycznym. Awansując na stopień nauczyciela dyplomowanego przechodzi się **fazę mistrzostwa zawodowego**. Owy stopień powinni przyjmować jedynie nauczyciele, którzy osiągają wybitne sukcesy w sferze szkolnej i pozaszkolnej. Minister Edukacji Narodowej może wyszczególnić najlepszych spośród nich tytułarnym mianem Profesora Oświaty (M. Pomianowska, M. Sielatycki, E. Tołwińska – Królikowska 2000, s. 6).

Analizując zagadnienie kariery profesjonalnej nauczyciela zaznaczyć należy, iż w inny sposób przebiega on u nauczyciela stażysty, a w inny u nauczyciela mianowanego, jednak nauczycieli stale się kształcących, poszukujących i kreatywnych cechuje wysoka samodzielność i innowacyjność oraz przyszłościowa orientacja. Poszukują oni zwykle upodmiotowienia samego siebie jako nauczyciela - mistrza wobec uczniów. Priorytetową jest dla nich pogłębiona refleksja pedagogiczna i krytyczny stosunek do osiągniętej wiedzy, kwestionowanie zastanych norm i konwencji pedagogicznego zachowania się oraz szukanie nowych, ulepszonych metod działania, również podkreślanie samodzielności w planowaniu działań i samoocenie jej skutków. Poprzez osiąganie przez nauczyciela kolejnych stopni specjalizacji zawodowej – nauczyciel posiada coraz wyższy poziom mistrzostwa w swoim zawodzie.

Wynika z tego, że nauczyciel rozwijający się, to osoba nieprzerwanie aktualizująca wszystkie sfery swoich kompetencji. Dlatego właśnie nauczyciel jest uczniem, który nigdy nie kończy swojej edukacji. Proces zawodowego rozwoju, praca nad sobą, szczególnie zaś nad rozwijaniem własnych umiejętności innowacyjnych i sił kreatywnych trwa tak długo, jak długo toczy się aktywność zawodowa nauczyciela. Ustawiczne doskonalenie się nie jest jedynie obowiązkiem, który powinien wypełniać, ale nade wszystko jest warunkiem autorytetu nauczyciela. Ucząc i wspierając innych w uczeniu się, nauczyciel rozwija się, odkrywa i rozpoznaje przede wszystkim siebie, swój potencjał i możliwości rozwojowe uzewnętrzniane poprzez styl pracy z dzieckiem i wybór odpowiedniej drogi życiowej.

Nauczyciel, który stale rozwija swoje kompetencje zawodowe - jest koniecznym warunkiem podnoszenia jakości procesu nauczania i wychowywania młodego pokolenia. „Realizacja potrzeby bycia doskonalszym w swym zawodzie (przedmiotowo i podmiotowo) uświadamia nowe obszary niedoskonałości i rodzi kolejne – nowe elementy tej potrzeby, *zmuszając* jednostkę do dalszych wysiłków w pracy nad własnym rozwojem” (H. Komorowska, D. Obidniak 2002, s. 55).

1.3. Determinanty przeobrażeń kwalifikacji pedagogicznych nauczyciela

Droga do mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela wczesnej edukacji podlega wielu złożonym uwarunkowaniom. Różne czynniki wpływają na proces dochodzenia do sukcesu zawodowego nauczyciela. W pracach socjologicznych poświęconych nauczycielowi (A. Sas – Badowska 2002, za: J. Woskowski, J. Sadaj) analizuje się tzw. czynniki zewnętrzne, do których należą warunki materialne pracy szkoły i nauczyciela, cechy demograficzno – zawodowe oraz swego rodzaju czynniki wewnętrzne, jak np. motywacje, decyzje, identyfikację zawodową. W pracach psychologicznych (A. Sas – Badowska 2002, za: K. Polkowski) wyznacza się zaś czynniki wewnętrzne, np.: motywacje, zainteresowania, sprawność umysłową. W pracach pedagogicznych natomiast (A. Sas – Badowska 2002, za: T. Malinowski, M. Maciaszek) zaznacza się tzw. czynniki obiektywne i subiektywne (A. Sas-Badowska 2002, s. 89). H. Kwiatkowska podaje, że zasadnicze uwarunkowania nauczycielskich osiągnięć zawodowych można łączyć z: „1) kwalifikacjami pragmatycznymi – w jakim stopniu nauczyciel jest sprawny działaniowo, a więc w tym, co daje się empirycznie stwierdzić i wymierzyć, 2) walorami osobowościowymi, co trudno poddaje się wyspecyfikowaniu, a tym bardziej wymierzeniu, 3) „uobecnieniem nauki” w działaniu pedagogicznym, tj. w nasyceniu myślą, teorią czynności praktycznych nauczyciela” (H. Kwiatkowska 2008, s. 47).

Proces dochodzenia do apogeum w rozwoju nauczyciela odbywa się w bardzo zróżnicowanym i złożonym układzie warunków środowiskowych (R. Schulz 1989, Z. Ratajek 1991, W. Dróżka 1997, A. Sas – Badowska 2002, B. Dobrowolska 2009).

Czym jest "zewnętrzne" środowisko pracy nauczyciela? Jakie specyficzne kategorie czynników środowiskowych mają wpływ na tą pracę?

R. Schulz zaznacza, iż „zewnętrzne” środowisko pracy pedagogicznej nie może być pojęte zbyt szeroko. Nie zawiera ono wszystkiego, co znajduje się w otoczeniu nauczyciela. Autor sądzi, że ogólne warunki życia nauczyciela (miejsce jego zamieszkania, pochodzenie społeczne, stopień zamożności, stan rodzinny) mają niewielki związek z jego działalnością, jednak nadal jest to związek luźny. Priorytetowe znaczenie wydają się mieć natomiast warunki pracy, a najbardziej: charakter pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela, stosunki władzy panujące w szkole, jakość klimatu organizacyjnego szkoły (R. Schulz 1989, s. 138).

Z. Ratajek również zauważa, że „Szkoła jako instytucja, w nawiązaniu do długiej historii swojego rozwoju oraz aktualnego dorobku nauk organizacyjnych i pedagogicznych,

ma tworzyć warunki zapewniające rozwój kompetencji zawodowych nauczyciela oraz możliwość ich wykorzystania w procesach edukacyjnych”. Oznacza to, że powinny w niej mieć miejsce takie „mechanizmy” i procesy, które umożliwiają pełne wykorzystanie zawodowych kwalifikacji i osobistych wartości każdego nauczyciela, a blokują te zjawiska i eliminują te zdarzenia, które byłyby niekorzystne dla procesu nauczania i wychowania” (Z. Ratajek 1991, s. 175-176). Twórca pracy zatytułowanej *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły* pisze o decydujących czynnikach wpływających na jakość warunków, w jakich odbywa się ich postępowanie zawodowe. Z analizy autora wynika też, że klimat stosunków międzyludzkich w zespole pedagogicznym znacznie wpływa na kompetencyjność zawodową jego uczestników i ich podejście do pracy jako swego rodzaju powołania społecznego. „Dobra atmosfera w pracy jest warunkiem koniecznym do wyzwolenia w nauczycielach aktywności, optymizmu i większej wydajności. Natomiast wszystko to, co zakłóca dobrą atmosferę, np. napięcia, starcia, spory i konflikty, wpływa destrukcyjnie na pracę pedagogiczną i jej efekty (...) Dobrą atmosferę w pracy uznaje się powszechnie za niekwestionowaną wartość” (Z. Ratajek 1991, s. 95). Autor twierdzi też, iż sytuacja finansowa placówek szkolnych może również utrudniać wypełnianie obowiązków nauczyciela, a głównie złe wyposażenie w środki dydaktyczne, niedostatki w podręcznikach i materiałach źródłowych dla nauczyciela i uczniów, brak czasopism pedagogicznych i metodycznych. Według tego autora pozostałe składniki warunkujące osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego przedstawiają się następująco: styl kierowania ze strony dyrektora (współpraca i osobiste walory dyrektora), „układy” w środowisku, w którym placówka funkcjonuje, realizacja spraw osobistych (rodzinne powiązania, praca współmałżonka itd.), możliwości zarobku (Z. Ratajek 1991).

Interesującą metodę poznania zawodu nauczycielskiego - analizę nauczycielskich pamiętników, zaproponowała W. Drózka. Wyróżniła kilka znaczących grup czynników, które mocno kreślą drogę kariery zawodowej nauczycieli. Są to czynniki powiązane z sytuacją ekonomiczną, statusem społecznym (prestż), sytuacją rodzinną oraz realiami pracy zawodowej, a wśród nich: specyfiką pracy, klimatem w miejscu pracy, organizacją pracy i wyposażeniem materialnym szkół (W. Drózka 1997, s. 299).

Innowacyjna koncepcja A. Kyci dotycząca warunków pracy nauczyciela ukazuje je w postaci trzech grup: „1) Warunki materialne placówek oświatowo – wychowawczych: baza – nowoczesne pracownie dydaktyczne, pomoce naukowe – bogate zbiory bibliotek szkolnych, środki technicznego przekazu, wzajemnej komunikacji – możliwość korzystania z komputerów, a za ich pośrednictwem z Internetu. 2) Proces dydaktyczny: zespoły klasowe nie

przekraczające 10-12 osób, indywidualizacja procesu nauczania, partnerstwo na linii nauczyciel – uczeń, szkoła – dom. 3) Warunki materialne nauczyciela: wysokie pobory, możliwość awansu jako dodatkowy bodziec”. Autorka nakreśla, iż nawet najsolidniej przygotowany nauczyciel nie będzie w stanie sprostać oczekiwaniom i zadaniom, jakie niesie ze sobą XXI wiek, jeśli nie dostanie możliwości pracy w bardzo dobrych warunkach pracy (A. Kycia 2000, s. 38).

Zbliżone uwarunkowania zewnętrzne (społeczne i instytucjonalne) mające wpływ na drogę dochodzenia do mistrzostwa pedagogicznego wskazuje A. Sas-Badowska. Włącza do nich m.in. system zarządzania szkołą, dobór nauczycieli, ich kształcenie, rozbieżność między wymaganiami programu a możliwością jego realizacji, organizację pracy w szkole, przeciążenie obowiązkami (A. Sas-Badowska 2002, s. 90).

Również B. Dobrowolska sądzi, iż rozwój zawodowy nauczyciela determinują warunki organizacji pracy szkoły wpływające bezpośrednio lub pośrednio na pracę pedagogiczną, tj. metody, formy, środki oraz program wychowawczy szkoły, jej misja i wartości edukacyjne oraz ich realizacja w procesie dydaktycznym, postawy pedagogiczne nauczycieli i ich świadomość znaczenia własnej roli zawodowej, a także możliwość samodzielnego przygotowania zakresu treści programowych i odpowiedzialność za własne pedagogiczne koncepcje. Autorka podkreśla, iż problem organizacyjnej zależności szkół od tzw. organów prowadzących oraz zmiana społeczna (transformacje ustrojowe, nowa społeczna rola szkoły i wzrastające wobec niej społeczne wymagania) wymuszają nową jakość w codziennej pedagogicznej działalności nauczyciela (B. Dobrowolska 2009). Autorka podkreśla, że organizację pracy szkoły wyznaczają nie tylko jej struktury zewnętrzne i system szkolny, ale także klimat szkoły oraz sposób postępowania dydaktycznego i wychowawczego. Obok możliwości i barier organizacyjnych każda szkoła tworzy nieformalne struktury świadczące o jej organizowaniu się jako instytucji. Struktury te mogą mieć charakter konstruktywny i wspomagać pracę pedagogiczną nauczyciela lub też destruktywny, gdzie przy korzystnych elementach organizacji prezentowane przez nauczycieli postawy utrudniają osiągnięcie wysokiej skuteczności pedagogicznej. Może to wynikać w dużej mierze z oportunistycznych postaw samych nauczycieli wobec zmiany i braku świadomości własnej roli zawodowej. W dużej mierze wymiana wiedzy i informacji w zakresie treści kształcenia, dzielenie się pedagogiczną refleksją, personalne wsparcie i współdziałanie w zakresie wdrażania nowych pedagogicznych pomysłów oraz rozwiązań determinują karierę

pedagogiczną nauczyciela. Nie ma pedagogicznego działania bez umiejętności empatycznego wchodzenia w problemy innych osób, w tym młodszych stażem nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim uczniów (B. Dobrowolska 2009).

Niestety praktyka edukacyjna i problemy współczesnej szkoły wskazują jednak na szerzące się negatywne zjawiska. Są nimi zanik kolegalności, a co za tym idzie, słabnąca współpraca i współdziałanie nauczycieli, brak poczucia odpowiedzialności za wspólne działania. Współczesny polski nauczyciel narażony jest na szereg czynników uniemożliwiających pełne zaspokojenie potrzeby osiągania coraz wyższych standardów w tym zakresie. Oprócz niezdrowego klimatu w pracy stanowią je - niż demograficzny zmieniający strukturę organizacyjną szkół (liczebność klas), niespójność przepisów prawa oświatowego narażająca nauczycieli na zawodowy dyskomfort i konfliktowość samego środowiska, zmiany w lokalnych sieciach szkół (decyzje samorządów o likwidacji placówek uwarunkowane zasobami finansowymi gmin), czy wreszcie „konkurencja” w zdobywaniu kolejnych stopni awansu zawodowego (nie zawsze zgodnego z faktycznymi osiągnięciami, wiedzą i kompetencjami moralnymi nauczyciela). Ponadto w polskiej szkole wzmagają się źródła stresu wywołane czynnikami zewnętrznymi. Wynikają one z braku motywacji uczniów do uczenia się czy też przeciążania nauczycieli wieloma dodatkowymi obowiązkami, presji zawodowej. Stresory stanowią także: roszczeniowość rodziców, ich niechęć do angażowania się na rzecz szkoły, dysfunkcjonalność rodzin, formy zarządzania szkołą i przeszkody administracyjne. Źródłem stresu współczesnego polskiego nauczyciela jest także niski prestiż społeczny zawodu, zagrożenie bezrobociem. Wymienione wyżej stresory prowadzą w efekcie do zagrożenia kompetencji profesjonalnych nauczycieli (B. Dobrowolska 2009). Wszystkie wymienione wyżej czynniki, w tym także groźba bezrobocia nie tworzą pożądanego klimatu dla rozwoju osobowego i zawodowego nauczycieli.

Wyżej wymienione determinanty osiągania mistrzostwa zawodowego nakreślone przez wielu autorów pozostają ze sobą w określonych zależnościach i tworzą pewną zorganizowaną całość. Łącznie składają się one na środowisko pracy zawodowej, które nauczycielowi kreuje szkoła jako złożony system organizacyjny.

Na podstawie omówionej literatury wynika, iż na osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego przez nauczyciela w znacznym stopniu wpływ ma jego środowisko zawodowe. Wpływ ten trzeba uzasadnić przede wszystkim tym, iż nauczyciel jest współtwórcą tego środowiska. Wynika z nich również wniosek, karierę profesjonalną nauczyciela należy traktować jako proces podmiotowy i aktywny, polegający na nabywaniu

coraz wyższego poziomu kompetencji zawodowych w konkretnych warunkach danej placówki oświatowej.

Podobne wnioski wyciągnąć można z lektury pedagogicznych dzieł obcojęzycznych: „Szkoła jako miejsce pracy jest otoczeniem fizycznym, formalną organizacją, pracodawcą. Stanowi ona również społeczne i psychologiczne środowisko, w którym nauczyciele wykształcają w sobie poczucie praktyki, profesjonalnej skuteczności oraz członkostwa w społeczności zawodowej” (J. E. Talbert, M. McLaughlin 1994, s. 123-153). Zagraniczni badacze zajmujący się procesem dochodzenia do mistrzostwa w zawodzie nauczyciela i warunków składających się na ten proces wymieniają podobne czynniki determinujące osiągnięcie kariery zawodowej. Badania w skali światowej dotyczące jakości nauczania i uczenia się potwierdzają znaczenie wielkości klasy dla skuteczności nauczania. Wielkość klasy jest istotna, ponieważ decyduje o składzie osobowym uczących się grup, ma znaczenie jeśli chodzi o stopień koncentracji uczniów na zadaniach i pozwala aktywować interakcję z nauczycielem.

O ile w przypadku polskich znawców tematu pisze się o istotnym znaczeniu tzw. „klimatu”, to naukowcy zagraniczni nazywają ten aspekt „kulturą szkolną”. Według A. Hargreaves rodzaje kultur szkolnych, takie jak indywidualizm czy współpraca, w Kanadzie i Anglii mają większe znaczenie dla pracy nauczyciela i szans rozwoju zawodowego (A. Hargreaves 1994). Jeżeli kultura indywidualizmu nie jest uzupełniana przez organizowanie sytuacji sprzyjających rozwojowi zawodowemu, umożliwiające dzielenie się wiedzą, mądrością i fachowością i dzięki którym wspólnie wspierane wizje dostatecznego nauczania mogą zostać przetestowane indywidualnie, są małe szanse na nieustanny rozwój zawodowy. Współpraca jest fundamentalnym czynnikiem wpływającym na osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego.

W karierze zawodowej nauczyciela rola dyrektora jest kolejnym ważnym czynnikiem, który pojawia się w literaturze zagranicznej. Priorytetowym zadaniem dyrektorów szkół jest odpowiedzialność za wsparcie zawodowe uczenia się. Jest ona ważna dla umożliwienia rozwoju profesjonalnego nauczyciela i poprawienia jakości szkoły. „W społeczności uczących się najważniejszym zadaniem nauczyciela będącego dyrektorem szkoły jest (...) bycie *pierwszym* uczącym się. Musi angażować się w główne przedsięwzięcia szkolne, stanowiąc przykład zachowania, które – jak sądzimy – zostanie przyswojone przez uczniów i nauczycieli. Pewna sentencja ujmuje to bardzo dobrze: *Nie możesz prowadzić do miejsca, do którego sam nie podążasz*” (R. Barth 1996, s. 29). Sposób, w jaki dyrektor wspiera

nauczycieli dążących do bycia mistrzem, świadczy zatem o tym, czy droga ta postrzegana będzie jedynie przez pryzmat „dodatku”, czy też jako integralny element polityki szkolnej.

Wartość warunków nauczania wobec podwyższania jakości pracy nauczycieli była m.in. przedmiotem 45 sesji Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej UNESCO w 1996 roku. Zauważono m.in. „(...) rozdzźwięk pomiędzy uznaniem znaczenia nauczycieli a brakiem jakiegokolwiek rzeczywistego działania podjętego na ich korzyść, dotyczącego na przykład finansów, wpływu na zarządzanie lub poprawy kształcenia przyszłych nauczycieli i ich późniejszego doskonalenia zawodowego” (J. C. Tedesco 1997, s. 24). Przedstawiono dowody na to, iż fundamentalne zmiany polityki edukacyjnej w wielu krajach rozwijających się przyczyniły się do spadku wydatków na oświatę oraz znaczącego pogorszenia się warunków działalności nauczycieli. Warunki te zmieniły się w różnoraki sposób.

W Anglii natomiast miejsce ma sytuacja, w której nauczyciele wykazują brak wiary w siebie i swoją skuteczność oraz są negatywnie nastawieni do pracy. Wnioski te wyniesiono z wyników ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli w Anglii i Walii przez Narodowy Komitet do spraw Edukacji, które dowiodły, że tylko 9% wykwalifikowanych nauczycieli było „bardzo zadowolonych” ze swoich obecnych posad, podczas gdy 37% nie było zadowolonych lub było tylko w jakiejś części (P. Hamlyn 1993).

Warto przedstawić wyniki badań przeprowadzonych przez S. Grund’ego i S. Boksera dotyczące ukrytych relacji pomiędzy nauczycielem, środowiskiem a polityką edukacyjną. Poprzez obserwację „nowych zwyczajów” związanych z wprowadzeniem decentralizacji związanej z planowaniem, wydatkami, zarządzaniem, uczeniem się i rozwojem, występujących w australijskich szkołach, mimo iż dostrzeżono nauczycielską chęć współpracy i współdecydowania, na przykład o rozwoju szkoły „(...) to różnice pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez nauczycieli i dyrektorów szkół w sporządzonych przez nich raportach na temat stopnia tego udziału, prowadzą do zadania pytania na temat zarówno tego udziału, jak i jego jakości” (S. Grundy, S. Bokser 1997, s. 23). Dostarczenie prawa podejmowania decyzji nauczycielom, jak się okazało, nie dało w wyniku zmniejszenia hierarchiczności i wytworzenia kultury kooperacji, co jak wiadomo wspiera koleżeńską współpracę. Można było raczej zauważyć ukierunkowane formy „sterowanej współpracy” regulowanej administracyjnie.

W Norwegii, w XX w, w latach dziewięćdziesiątych wprowadzono nowe regulacje związane z czasem pracy nauczycieli. Nowe porozumienie mówiło o tym, iż praca ta została rozłożona na trzy komponenty: godziny nauczania, zorganizowana wspólna praca z innym nauczycielami (190 godzin rocznie) oraz przygotowanie do nauczania. K. Klette po realizacji

badania skutków narzuconej współpracy odkryła, iż szkoły wykorzystywały te 190 godzin szczególnie na spotkania całego grona pedagogicznego lub na małe spotkania grup przedmiotowych. Poprzez to nauczyciele zamiast poczucia zwiększonej kontroli własnej sytuacji w pracy odbierali ją jako zmniejszoną (K. Klette 1998).

Owa sytuacja jest wynikiem zmian zawodowych i organizacyjnych w warunkach pracy, które ogólnie przyniosły intensyfikację pracy w szkole, zwiększenie godzinowego balastu zajęciami szkolnymi i pozaszkolnymi oraz zmniejszenie zaufania do samooceny nauczycieli. Nauczyciele posiadający niską ocenę własnej skuteczności prawdopodobnie będą okazywali zmniejszoną motywację na terenie klasy i szkoły, i preferowali będą raczej machinalne działania, zamiast eksperymentowania, również będąc mniej otwartymi na nowe praktyki nauczania (Ch. Day 2004).

Problematyka zawarta w literaturze obcojęzycznej pokazuje więc, jaki wpływ mają dla wspierania i hamowania żądy nauczycieli wobec swojej kariery, polityka edukacyjna, warunki w klasach, kultury szkolne oraz rola dyrektorów.

W pracy przyjęto, iż na proces dochodzenia do mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela w dużym stopniu wpływ ma środowisko zatrudnienia, a konkretnie usytuowanie szkoły w dużym mieście, małym mieście lub też na wsi. Szkoły wiejskie są placówkami gorzej wyposażonymi w pomoce naukowe, w tym urządzenia multimedialne. Są to również placówki mniej zorganizowane, w których przydzielone zadania dydaktyczno – wychowawcze nie współgrają z kwalifikacjami nauczyciela. Czynniki te stanowią mogą barierę dla postępu pedagogicznego nauczycieli. Szkoły w miastach na ogół posiadają lepsze warunki bazowe, a nauczyciele w nich pracujący mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju form doskonalenia oraz możliwość uczestnictwa w życiu kulturalnym środowiska pedagogicznego. Sytuacja ta z pewnością sprzyja dochodzeniu do apogeum w rozwoju nauczyciela.

Potwierdzeniem tego założenia jest bogata literatura pedagogiczna.

Mianowicie z badań własnych K. Paclawskiej wynika, że istnieją dysproporcje w stanie wyposażenia w sprzęt i pomoce naukowe między szkołami w mieście i na wsi. Dużo wyższy stopień wyposażenia w pomoce naukowe mają szkoły w miastach. Jako podsumowanie rozważań na temat warunków pracy szkół na wsi autorka stwierdza, że około 80% szkół podstawowych na wsi nie ma optymalnych warunków organizacyjnych, pedagogicznych i ekonomicznych (K. Paclawska 1990).

Podobne stanowisko prezentuje L. Czyż, który twierdzi, że „szkoła wiejska zawsze traktowana była po macoszemu. Zawsze miała i ma gorsze warunki lokalowe, gorsze

zaopatrzenie w pomoce dydaktyczne i większy niż w miastach procent nauczycieli z niższymi kwalifikacjami” (L. Czyż 1996, s. 9).

W dziennikach młodych nauczycieli, analizowanych przez W. Drózkę, również można zauważyć interesujący wątek opisujący sytuację młodego nauczyciela w środowisku wiejskim. Nauczyciele piszą o sobie: „Sytuacja nauczyciela na wsi jest podwójnie trudna; z jednej strony jesteśmy wyobcowani ze środowiska ludzi prostych, pozbawieni wyboru przyjaciół, ulubionych miejsc, rozrywki. Z drugiej strony, niejako z tych samych powodów, nabieramy przyzwyczajęń charakterystycznych dla społeczności zamkniętych. Zaczynamy plotkować, liczyć przejeżdżające drogą samochody, stajemy się złośliwi, ale zupełnie nie wiemy jaka ostatnio *wyszła książka*, a nawet jakie pozycje znajdują się w naszej szkolnej bibliotece. Często chciałabym podzielić się wrażeniami po przeczytaniu czegoś frapującego, usłyszeć, że ktoś zastanawia się nad dobrym filmem, czy myśli choćby o tym, co nas otacza. Są to jednostki, które jeszcze nie *wsiąkły* zupełnie w *podłoże*, ale ciekawe, jak długo będą się bronić” (W. Drózka 1997, s. 321). Z tej wypowiedzi nauczycielki wyciągnąć można wniosek, że warunki pracy w szkole na wsi blokują rozwój zawodowy pracujących w niej nauczycieli. Czy jednak można taki wniosek uogólnić wobec warunków pracy w każdej szkole wiejskiej? Czy podanie wiejskiej nauczycielki „zupełnie nie wiemy jaka ostatnio *wyszła książka*, a nawet jakie pozycje znajdują się w naszej szkolnej bibliotece” mają świadczyć o złych warunkach pracy, o braku środków pozwalających na doszkalcenie? Przecież owa literatura jest w bibliotece! Wystarczy po nią sięgnąć.

Kolejne dzieło traktujące o nauczycielach pracujących w warunkach szkoły wiejskiej zatytułowane jest *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji* autorstwa A. Nalaskowskiego. Szkoły, w których przeprowadzano badania autor nazywa *zapomnianymi przez Pana Boga i na wszelki wypadek przez Pana Kuratora też*, jednak całość swej strategii badawczej z punktu widzenia metodologii akademickiej nazywa - etnograficznym studium przypadku polskiej prowincji. Przed samą prezentacją wyników autor zaznacza, że „polska prowincja edukacyjna jest w nienajlepszej kondycji i nie jest w stanie udźwignąć trudów niepojętego marszu do Europy czy zalet edukacji multimedialnej”. Zaobserwował to na podstawie wiejskich szkół, w których „nie ma dość kredy, map i funduszy na wycieczki, a dzieci mieszkają w domach, w których się nie ogląda TV, gdyż dawno już im wyłączono prąd”. Wiejskich nauczycieli A. Nalaskowski uznaje za „ludzi zagubionych, czytających wytyczne ministra edukacji jak egzotyczną lekturę dotyczącą wszystkich tylko nie ich”. Ludzi bez pojęcia w temacie roli jaką mają do odegrania, pauperyzującymi się włącznie z

placówkami otoczonymi często bezrobociem, alkoholizmem i dekadentyzmem (A. Nalaskowski 1998, s. 24 - 25).

We wszelkich deklaracjach, rozprawach naukowych, założeniach programowych czytamy, iż szkoła winna być oazą rozwoju i twórczości. Natomiast według A. Nalaskowskiego mała miejscowość ze swoją ustaloną moralnością, tradycjami i licznymi kontaktami bezpośrednimi jest bardzo ograniczoną strefą ewentualnych stałych zmian, dlatego jest najtrudniejszym miejscem dla pojawienia się szkoły i pracy nauczyciela (A. Nalaskowski 1998, s.148 – 153). A. Nalaskowski podkreśla istotę problemu odłączania się nauczycieli z prowincji od własnego środowiska. Dla autora jest to podążanie za rezygnacją z odpowiedzialności za własną karierę zawodową, za doświadczenie swoich uczniów i los mieszkańców, cech których w żadnym opisie cech pożądanых w wizerunku nauczyciela się nie pomija. Nauczyciele, którzy wycofują się z życia własnego środowiska kompletnie nie interesują się efektami swojej pracy. Słabe wyniki edukacji zły stan rzeczywistości szkolnej - w ich otoczeniu tłumaczą niskimi finansami, negatywnie nastawioną młodzieżą, nieodpowiedzialnymi rodzicami, fatalnymi władzami oświatowymi. „Zamknięty szczelnie za drzwiami do prywatnego mieszkania nauczyciel nie chce słyszeć o swoim środowisku, o którym *ponad wszelką wątpliwość wie*, że jest złe i nie wychowalne. Nie przyjmuje w ten sposób informacji zwrotnych o swoim działaniu, co jest podstawową przeszkodą w kreowaniu własnej skuteczności i antycypacji działań. Taki model postępowania uprawnia do przypuszczenia, że mamy do czynienia z rezygnacją z rozliczania wyników własnej pracy, brakiem jej samooceny przez badanych nauczycieli, a więc brakiem zaangażowania w profesjonalny rozwój. Autor wyraża nawet obawę, że szkoła w lokalnym odczytaniu stanowi hamulec rozwoju prowincji, którego działania trzeba neutralizować” (A. Nalaskowski 1998, s. 102 – 103). Tak zarysowane i trwałe cechy prowincjonalnego środowiska autor uznaje za poczucie zawodowej klęski, które jest tu wpisane w zawód nauczyciela oraz uważa, że jest dziedziczone przez kolejne pokolenia pedagogów jako nieuchronny skutek jego wykonywania.

Pesymistyczny obraz oświaty wiejskiej kreśli również R. Piwowarski. Autor przeprowadził badania w małej grupie nauczycieli wiejskich, których wyniki mogą być zupełnie przypadkowe, jednak na pewno nie wolno ich lekceważyć. Nauczycielki pracujące w szkołach wiejskich miały znacznie niższe poczucie zadowolenia zawodowego, co przejawiało się m.in. przez to, że częściej (niż ich koleżanki z miasta) okazywały chęć zmiany pracy, wyrażały uczucie niebezpieczeństwa socjalnego i brak pewności zatrudnienia, znacznie gorzej oceniały warunki finansowe szkół, skarżyły się na brak oszczędności na bezpłatne

dokształcanie oraz na malejące zainteresowanie rodziców sprawami placówki szkolnej. R. Piwowarski dołącza wypowiedzi nauczycielek, z których jedna zauważa, że w miejscowości, w której pracuje likwidacji poddano bibliotekę i klub wiejski, a na to miejsce dostały się nowe punkty sprzedające alkohol, druga zaś narzeka na brak zainteresowania ze strony *instytucji nadrzędnych* i oznajmia, iż ostatnia wizytacja w szkole miała miejsce 13 lat temu. Na podstawie badań R. Piwowarskiego zapewne nie można dokonać końcowych uogólnień, niemniej na pewno można uznać je za interesujące i rzetelne (R. Piwowarski 2000, s.46-48).

„Wiejska szkoła podstawowa jest najsłabszym ogniwem w dotychczasowym systemie szkolnictwa” – podkreśla również M.J. Szymański. Według niego przyczynami takiej sytuacji są, m.in. struktura organizacyjna szkół, ich warunki lokalowe, wyposażenie (M.J. Szymański 2000).

Mimo upływu lat, kolejne doświadczenia w pracy nad efektywnością pracy szkół wiejskich wykazują, że funkcja dydaktyczna także jest tam realizowana na niskim poziomie. Nauczyciele mają niedostateczne przygotowanie zawodowe, prezentują tradycjonalizm w doborze metod nauczania, ubóstwo stosowanych środków dydaktycznych, a w konsekwencji werbalizm. Nie mogą liczyć na opiekę instruktazową ze strony dyrektora i grona nauczycielskiego, jak również sami wykazują słabą aktywność i brak chęci rozwoju kompetencji pedagogicznych. Według K. Dudkiewicz zdecydowanie niższy jest poziom kompetencji profesjonalnych, a mianowicie naukowo – specjalistycznych, naukowo-pedagogicznych, interakcyjnych, komunikacyjnych, realizacyjnych, interpretacyjnych, opiekuńczych, facylitatorskich, transgresyjnych, kooperacyjnych, negocjacyjnych, autorefleksyjnych nauczycieli na wsi niż w mieście (K. Dudkiewicz 2006).

Badania M. Flagi i M. Wesołowskiej również pokazują, że czynnikiem, który decyduje o drugorzędnych możliwościach kształcenia na wsi jest skromne zaplecze dydaktyczne szkół wiejskich. Stan techniczny budynku szkolnego, jego wyposażenie oraz dysponowanie odpowiednimi pomocami dydaktycznymi, to podstawowe elementy współtworzące warunki organizacyjne szkoły. Mają one znaczący wpływ na realizowanie przez szkoły zadań oświatowych (M. Flaga, M. Wesołowska 2006).

Czy pesymizm wykazany przez autorów jest uzasadniony? Czy można stwierdzić, że nauczyciel pracujący w szkole wiejskiej nie posiada szans na osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego? Czy szkoła wiejska musi oznaczać „zabitą dechami”?

Jak wynika z powyższych badań, na pewno warunki pracy w szkołach wiejskich są gorsze niż w szkołach miejskich. Występują złe warunki lokalowe, brak pomocy dydaktycznych, w tym multimedialnych. Rozwijanie zawodowe i ogólne nauczycieli

pracujących na wsiach jest szczególnie utrudnione z powodu znacznych odległości od większych ośrodków miejskich oraz ze względu na słabą sytuację finansową. Brakuje kontaktów między nauczycielami.

Jak można sądzić, wiele zależy od samych nauczycieli, decydujących o randze szkoły. To w nich widzi się autorytety wobec uczniów i ich opiekunów. Posiadają ważną rolę, zwłaszcza w obliczu przemian cywilizacyjnych polskiej wsi, kiedy to odpowiedzialni są za jej aktywizowanie i przygotowywanie do integracji europejskiej. Miejscem pracy nauczyciela wiejskiego nie jest tylko miejsce nauczania uczniów, ale częściowo jedna instytucja publiczna we wsi, ośrodek kultury i życia społecznego, miejsce spotkań mieszkańców. Ponadto praca nauczyciela w dużych miastach wydaje się być trudniejsza, bardziej stresująca. Nauczyciel wiejski często posiada większy komfort pracy i spokój, ma mniejszą liczbę uczniów, a przecież wynagrodzenie nie zależy od tego czy uczy w klasie 5 czy 35 uczniów. Poza tym problem doksztalcania nie wynika z odległości czy braku pieniędzy, ale z niechęci nauczycieli wobec dodatkowych zajęć. Gminy przeznaczają część funduszy na doksztalcanie nauczycieli, ale połowa środków nie zostaje spożytkowana z powodu niskiego poziomu zainteresowania nauczycieli możliwościami wzbogacania swych kompetencji.

Podsumowując można stwierdzić, iż droga nauczyciela do mistrzostwa pedagogicznego nauczyciela zdeterminowana jest czynnikami o charakterze społeczno – zawodowym, a głównie takimi, które wynikają z rodzaju środowiska. Środowisko wiejskie jest często określane jako niesprzyjające zawodowi nauczyciela i rozwijaniu jego umiejętności.

2. Metodologia badań własnych

2.1. Przedmiot i cele badań

Przedmiotem badań są kompetencje profesjonalne nauczycieli wczesnej edukacji rozpatrywane w perspektywie mistrzostwa zawodowego. Autorka będzie się starać dociec jego istoty i treści oraz określić jego uwarunkowania.

Głównym **celem** badań było opisanie kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji na poszczególnych etapach ich kariery zawodowej, ustalenie momentu, w którym osiągają oni szczyt swojego profesjonalnego rozwoju oraz ustalenie czynników o tym decydujących.

Cel teoretyczny miał służyć poznaniu szczególnych przejawów dążenia nauczyciela do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego w obecnych czasach, kiedy to aspiracje polskiej szkoły kierowane są ku jej perspektywom europejskim, w warunkach eksplozji informacyjnej. We wszystkich dziedzinach problem kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji, ich rozwoju i uwarunkowań należy uznać za bardzo istotny, ponieważ edukacja wczesnoszkolna, mimo, że nadal jest zasadniczym szczeblem kształcenia to znalazło się w zupełnie nowym kontekście „środowiska edukacyjnego”, zdominowanego przez mass media i szeroko rozumianą „kulturę obrazkową”. *Małe dziecko* jednak w dalszym ciągu wykazuje wszystkie cechy charakterystyczne dla jego rozwoju, w tym również swoistą podatność na oddziaływania pedagogiczne zmuszające nauczyciela do ciągłego poszukiwania nowych sposobów pełnienia swojej pedagogicznej roli w szkole według założeń koncepcji edukacji zintegrowanej. Przy tym, bez trudu można zauważyć, że wciąż nie zmieniła się istota relacji nauczyciel – uczeń, u której podstaw występuje bezgraniczne zaufanie do „swojej pani”. Dlatego nic nie zmieniło faktu, że nauczyciel jest stroną dominującą w kontaktach z uczniami, co również zaspokaja ich potrzebę przynależności i bezpieczeństwa w szkole. Nowoczesne koncepcje pedagogiczne preferują typ nauczyciela - przewodnika „po świecie wiedzy” i umiejętności, którego zawsze można zapytać o drogę. Nauczyciel ten zamiast kontrolowania, oceniania i testowania osiągnięć szkolnych ucznia musi wartościować jego wysiłek edukacyjny przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych.

Rozważania o **mistrzostwie pedagogicznym** uczyniono ważnym sposobem poszukiwania teoretycznych przesłanek uzasadniających obszar i przedmiot badań, ponieważ

rozwój zawodowy jako nieodłączny atrybut zawodu nauczyciela jest głównym czynnikiem w dochodzeniu do doskonałości. Dochodzenie do mistrzostwa pedagogicznego nie jest proste, wymaga nie tylko pewnych cech wrodzonych, ale nieustannej, wytrwałej pracy nad sobą.

Zagadnienie **kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji** w ostatnich latach stało się niezwykle ważne z punktu widzenia charakteru kształcenia, jaki występuje obecnie na pierwszym szczeblu nauczania, a mianowicie - kształcenia zintegrowanego. Nadrzędnym celem kształcenia zintegrowanego jest wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju (fizycznym, intelektualnym, estetycznym, emocjonalnym) tak, by było przygotowane do życia w zgodzie z ludźmi, z przyrodą i z samym sobą.

Należy zatem odnaleźć i przeanalizować w literaturze pedagogicznej, zarówno polskiej jak i zagranicznej, różnorodne typologie kompetencji edukacyjnych nauczyciela oraz koncepcje jego rozwoju zawodowego, aby wskazać kompetencje, jakie powinien posiadać współczesny nauczyciel wczesnej edukacji.

Zamierzeniem autorki było również opisanie **warunków kształtowania kompetencji nauczycieli**, tkwiących w ich cechach profesjonalno – podmiotowych, tj. wiek, staż pracy, wykształcenie, stopień awansu. Można sądzić, że nauczyciel, który rozpoczyna swoją karierę zawodową dysponuje podstawowym zasobem profesjonalnych kompetencji. Im dłuższy staż pracy w zawodzie, bogatsze doświadczenie zawodowe, tym bardziej rozwinięty poziom umiejętności nauczycielskich. Natomiast u nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego można mówić o zaniechaniu aktywności rozwojowej.

Przyjęto, że nieprzerwane **podnoszenie kwalifikacji** poprzez doksztalcanie lub doskonalenie zawodowe to jedna z determinant rozwoju profesjonalnego nauczyciela.

Proces starań nauczycieli dążących do mistrzostwa przebiega w bardzo zróżnicowanym i złożonym układzie warunków środowiskowych. Wśród głównych elementów wpływających na pracę nauczycieli znajdują się warunki ekonomiczne (wysokość zarobków, standard mieszkania itd.), a także status społeczny nauczyciela (prestż) czy sytuacja rodzinna. Istotną kwestią jest organizacja pracy, m.in. właściwe obciążenie nauczyciela obowiązkami, wykonywanie pracy zgodnie ze swoim przygotowaniem zawodowym i zamiłowaniem. Znaczącym czynnikiem, który rzutuje na drogę kariery zawodowej nauczycieli, jest odpowiednie wyposażenie w miejscu pracy w postaci pomocy naukowych, potrzebnych urządzeń, wyposażenie materialne szkół eliminujące problem rozbieżności między wymaganiami programu a możliwością jego realizacji. Ważnym zagadnieniem są także stosunki władzy panujące w szkole, system zarządzania szkołą -

aprobata wewnętrzna decyzji i ocen przełożonych oraz jakość klimatu organizacyjnego szkoły - życzliwość i koleżeństwo w najbliższym środowisku zawodowym.

Decydujące znaczenie dla rozwoju zawodowego nauczyciela, które ściśle łączy się z czynnikami wyżej wymienionymi ma **usytuowanie miejsca pracy (szkoły) w środowisku lokalnym** w dużym mieście, małym mieście lub na wsi.

Z przyjętego celu o charakterze teoretycznym wynikają również potrzeby praktyczne. Zmiany w dzisiejszej rzeczywistości, rozwój społeczeństwa informacyjnego, procesy globalizacji gospodarki i kultury, rozwój cywilizacji naukowo – technicznej, przemiany społeczne i polityczne w świecie, wdrażana obecnie reforma edukacji, sama natura profesji nauczycielskiej sprawiają, że wiedza i umiejętności zdobyte w trakcie przygotowania do zawodu szybko okazują się niewystarczające. Dlatego **celem praktycznym** jest wskazanie sposobów podtrzymywania profesjonalnej aktywności nauczycieli wczesnej edukacji oraz efektywności różnych form doskonalenia zawodowego, ukazanie przesłanek, jakimi powinni się kierować nauczyciele wczesnej edukacji w drodze do mistrzostwa pedagogicznego. Ta grupa nauczycieli obecnie znalazła się w szczególnie trudnej sytuacji związanej z koniecznością realizacji modelu kształcenia zintegrowanego czy też dostosowania procesu edukacyjnego do dzieci sześciolletnich¹. Ten poziom edukacji, wbrew pozorom, znalazł się również w obszarze intensywnych wpływów nowych technik informatycznych i nowoczesnych mediów. Widać to w wielu miejscach procesu edukacji wczesnoszkolnej, w tym zwłaszcza tradycyjnej nauce czytania, pisania i liczenia.

¹Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (*rozporządzenie zostało opublikowane w Dzienniku Ustaw z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17*)

2.2. Problematyka badań i hipotezy

Podstawą do formułowania problemów badawczych dotyczących przyjętej tematyki była analiza literatury przedmiotu. Ich źródło stanowiła również obserwacja rzeczywistości edukacyjnej. Podstawowe pytanie, na które szukano odpowiedzi (**problem główny**) sformułowano następująco:

P. G. Jakimi kompetencjami pedagogicznymi powinien dysponować współczesny nauczyciel wczesnej edukacji i jakie czynniki determinują osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego?

W celu skonkretyzowania powyższego problemu przyjęto następujące **problemy szczegółowe**:

P. 1. W którym momencie stażu pedagogicznego, począwszy od chwili ukończenia przez niego studiów wyższych, a skończywszy na etapie wycofywania się z życia zawodowego, nauczyciele wczesnej edukacji osiągają najwyższy poziom profesjonalnego rozwoju?

P. 2. W jakim stopniu proces stawania się dobrym nauczycielem wczesnej edukacji uzależniony jest od cech profesjonalno – podmiotowych, tj. wiek, staż pracy, stopień awansu, wykształcenie?

P. 3. W jakim stopniu zewnętrzne uwarunkowania związane ze środowiskiem pracy decydują o osiągnięciu mistrzostwa pedagogicznego?

P. 4. W jakim stopniu formalny system motywowania nauczyciela do podwyższania i aktualizowania kwalifikacji wpływa na zasób profesjonalnych kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji?

Wykorzystując aktualny stan badań naukowych nad podjętymi tu problemami oraz uwzględniając osobiste doświadczenia, przyjęto następującą **hipotezę główną**:

H. G. Adept zawodu nauczycielskiego wyposażony jest w pewien zasób profesjonalnych kompetencji, które podlegają dalszemu rozwojowi. Katalog jego pedagogicznych kompetencji ulega różnorodnym zmianom: przez doświadczenie modyfikuje, wzbogaca, podnosi na wyższy poziom samodzielność i nowatorstwo pedagogiczne, przez zmiany w kondycji fizycznej nauczyciela następuje stopniowe wycofywanie się z życia zawodowego. Ów proces w odniesieniu do nauczycieli wczesnej edukacji ma szczególne uwarunkowania: po pierwsze są to czynniki zewnętrzne o charakterze społeczno –

zawodowym, a po drugie uwarunkowania wewnętrzne, a ściśle cechy profesjonalno – podmiotowe.

Poniżej zamieszczono **hipotezy**, będące odpowiedzią na zawarte w pracy pytania **szczegółowe**:

H. 1. Zakłada się, że każdy nauczyciel wczesnej edukacji podejmujący działalność zawodową staje wobec konieczności rozwoju własnych kompetencji wymagających nieustannej aktualizacji. Ciągła ewolucja wiadomości, umiejętności i postaw nauczyciela wyznacza drogę do zdobycia przez niego mistrzostwa pedagogicznego. Zasadnym jest traktowanie w tym miejscu mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim jako osiągnięcie najwyższego poziomu w rozwoju profesjonalnym, który jest jednoznaczny ze zdobyciem najbogatszej kolekcji kompetencji zawodowych. Przewiduje się, że w sprzyjających warunkach większość nauczycieli osiąga ten sukces mniej więcej w połowie swojej kariery zawodowej.

H. 2. Przyjęto, że decydujące znaczenie dla procesu stawania się dobrym nauczycielem klas I-III mają cechy profesjonalno – podmiotowe, tj. wiek, staż pracy, wykształcenie, stopień awansu. Można bowiem przypuszczać, iż młody nauczyciel posiada niewielki zasób kompetencji zawodowych. Dopiero podczas „wspinania się” na kolejne szczeble kariery zawodowej, zdobywania kolejnych stopni awansu kompetencje profesjonalne nauczyciela ulegają znacznemu przyrostowi. Jednak u nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego, do etapu wycofywania się z życia zawodowego można zauważyć osłabienie aktywności pracowniczej, co często jest jednoznaczne z zaprzestaniem działań zmierzających do rozwoju zawodowego.

H. 3. Zakłada się, że środowisko pracy nauczyciela wczesnej edukacji nie może być określone zbyt szeroko, dlatego wiele czynników z nim związanych znajduje się poza obszarem badań. Na przykład sprzyjające znaczenie dla rozwoju zawodowego nauczyciela ma dobra atmosfera w gronie pedagogicznym, pełna życzliwości, wzajemnego zrozumienia, przyjaźni, a co za tym idzie możliwość uzyskania pomocy ze strony zwierzchników, nauczyciela-opiekuna, czy też innych nauczycieli z zespołu nauczycielskiego. Ważnym czynnikiem jest również dostęp do różnych form doskonalenia. Nie bez znaczenia będą też stosunki władzy panujące w środowisku zawodowym, np. jakość stosunków „przełożony-podwładny” w aspekcie „demokratyzmu” oraz „autokratyzmu”, style kierowania zespołem nauczycielskim w aspekcie jego nowoczesności (kierowanie sprzyjające twórczości) oraz „tradycjonalizmu” (kierowanie hamujące twórczość), kontrola i ocena pracy nauczyciela jako czynnik motywujący. Warunki organizacyjne i bazowe szkoły - standard budynku, względy

bezpieczeństwa, wyposażenie w pomoce dydaktyczne, liczebność klas, właściwa organizacja pracy, odpowiedni przydział czynności również należą do znaczących uwarunkowań zewnętrznych kariery zawodowej nauczyciela. Ogólne warunki życia nauczyciela (miejsce jego zamieszkania, stopień zamożności, stan rodziny) także pozostają zapewne w jakimś związku z jego działalnością pedagogiczną, ale wydaje się, że związek ten jest raczej odległy i luźny.

Uznano za pewne, iż decydujące znaczenie dla przyjętej problematyki ma rodzaj środowiska, w jakim przebiega aktywność zawodowa nauczyciela wczesnej edukacji. Szkoły wiejskie to placówki gorzej wyposażone w pomoce naukowe, w tym urządzenia multimedialne. Często też są to placówki niżej zorganizowane, w których przydzielone zadania dydaktyczno – wychowawcze nie współgrają z kwalifikacjami nauczyciela. Czynniki te mogą stanowić barierę dla postępu pedagogicznego nauczycieli. Szkoły w dużych i małych miastach na ogół dysponują lepszymi warunkami bazowymi, a nauczyciele w nich pracujący mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju form doskonalenia oraz możliwość uczestnictwa w życiu kulturalnym środowiska pedagogicznego. Taka sytuacja z pewnością sprzyja twórczemu rozwojowi zawodowemu nauczyciela.

H. 4. Decydujący wpływ na poziom rozwoju kompetencji pedagogicznych nauczycieli klas I-III ma uczestniczenie w różnych formach „ustawicznego” doskonalenia (konferencje, kursy, studia podyplomowe oraz samokształcenie). Im wyższa własna aktywność nauczyciela w podwyższaniu swoich kompetencji profesjonalnych, tym wyższy poziom osiągnięć pedagogicznych. Kształcenie w uczelni należy traktować zatem jako wstępny etap zdobywania kwalifikacji pedagogicznych, które umożliwiają start zawodowy i winny stanowić podstawę nie kończącego się procesu podwyższania faktycznych umiejętności. Powszechnie wiadomo, że uczestnictwo we własnym rozwoju w czasie trwania kariery zawodowej stało się w dzisiejszym świecie podstawowym wymogiem wobec każdego, kto chce być uznawany za profesjonalistę i chce się zachowywać jak profesjonalista. Uczenie się przez całe życie prowadzi więc do osiągnięcia coraz wyższego stanu kompetencji zawodowych.

2.3. Zmienne i wskaźniki

W podjętych badaniach **zmienną zależną** są kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji w zakresie kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności i informatyczno – medialnych. Ta zmienna jest uwarunkowana kilkoma czynnikami stanowiącymi **zmienne niezależne**. Obejmują one przede wszystkim cechy profesjonalno – podmiotowe nauczyciela oraz uczestnictwo w różnych formach podnoszenia przez niego kwalifikacji zawodowych. Kolejną zmienną, która również w istotny sposób może wpływać na podnoszenie sprawności pedagogicznej nauczycieli i rozwój ich działań innowacyjnych jest „środowisko zatrudnienia”, które traktowane jest jako „splot” zewnętrznych czynników związanych z miejscem i warunkami, w jakich realizują oni powinności zawodowe. Zakłada się, że jeżeli nauczyciel pracuje w środowisku wiejskim, w którym z reguły istnieją mniej korzystne warunki lokalowe, bazowe i organizacyjne, wówczas jego szanse na szybki, efektywny rozwój będą nieporównywalnie niższe niż u kolegów pracujących w środowisku miejskim.

Równie istotnym dla efektów poznania jest wyraźne określenie **wskaźników**, które w założeniu korelują w wysokim stopniu z zakresem zmiennej i dają gwarancję poprawnego wnioskowania.

Zestawienie zmiennych i ich wskaźników obrazują dane w tabeli 3.

Tabela 3. Zmienne i wskaźniki

ZMIENNE	WSKAŹNIKI
1. ZMIENNA ZALEŻNA Zasób kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji w kategoriach: kompetencje pragmatyczne;	Katalog poszczególnych obszarów kompetencji pedagogicznych według samooceny nauczycieli i opinii dyrektorów: - wskaźniki kompetencji pragmatycznych według samooceny nauczycieli i opinii dyrektorów szkół w skali trzystopniowej (wysoka, średnia, niska): - poziom wiedzy psychologiczno – pedagogicznej posiadanej przez nauczycieli, - poziom wiedzy metodycznej opanowanej przez nauczycieli, - poziom wiedzy z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu wszystkich edukacji (polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, muzycznej, plastyczno - technicznej, ruchowej i zdrowotnej)², - stopień opanowania umiejętności oryginalnego projektowania i organizowania zajęć zintegrowanych, - stopień umiejętności doboru metod nauczania (w tym aktywizujących) oraz form organizacyjnych do warunków kształcenia,

² Na podstawie *Program zintegrowanej edukacji w klasach I-III Moja Szkoła*, Kielecka Oficyna Wydawnicza PW „MAC” SA, Kielce 1999.

• kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne; • kompetencje współdziałania;	- zakres wykorzystywania różnorodnych środków dydaktycznych, - poziom umiejętności opracowywania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów; - wskaźniki kompetencji interpretacyjno - komunikacyjnych według samooceny nauczycieli i opinii dyrektorów szkół w skali trzystopniowej (wysoka, średnia, niska): - nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów werbalnych z uczniami, - stopień okazywania zainteresowania i zrozumienia dla osobistych spraw uczniów, - stopień umiejętności zachowania kontroli nad swoimi emocjami w kontaktach z uczniami, - stopień koncentracji uwagi na tym, co mówi uczeń i nie przeszkadzanie mu, - poziom umiejętności stosowania zasad komunikacji niewerbalnej; - wskaźniki kompetencji współdziałania według samooceny nauczycieli i opinii dyrektorów szkół w skali trzystopniowej (wysoka, średnia, niska): - stopień umiejętności rozwiązywania konfliktów interpersonalnych w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz
---	--

2. ZMIENNE NIEZALEŻNE • cechy profesjonalno – podmiotowe; - wiek, - staż pracy, - stopień awansu, - wykształcenie;	- poziom zdolności obsługi komputera, - poziom umiejętność korzystania z Internetu, - poziom umiejętności wykorzystania technologii informacyjnej do procesu nauczania i uczenia się; - do 30, - 31 – 40, - 41 – 50, - powyżej 50; - 0 – 5, - 6 – 15, - 16 – 25, - powyżej 25; - nauczyciel stażysta, - nauczyciel kontraktowy, - nauczyciel mianowany, - nauczyciel dyplomowany; - studium nauczycielskie, - wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna, - wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne, inne, - wyższe studia magisterskie pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna, - wyższe studia magisterskie pedagogiczne, inne;
---	--

• system podnoszenia kwalifikacji;	- studia podyplomowe pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna, - studia podyplomowe pedagogiczne, inne, - studia podyplomowe niepedagogiczne, - kursy kwalifikacyjne pedagogiczne, - kursy kwalifikacyjne niepedagogiczne;
• środowisko zatrudnienia jako zewnętrzny czynnik zawodowy: ○ szkoła na tle zróżnicowanego systemu urbanizacji, ○ szkoła jako struktura społeczna uczniów, ○ szkoła jako system organizacyjny;	- usytuowanie szkoły w dużym mieście (pow. 150 tys. mieszkańców - wojewódzkie) - usytuowanie szkoły w małych miastach (150 tys. – 5 tys. mieszkańców - nie wojewódzkie), - usytuowanie szkoły na wsi;

W badaniach nie podjęto wszystkich czynników „wewnętrznych” i „zewnętrznych”, które mogą determinować osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego.

Oczywistym jest fakt, iż proces stawania się dobrym nauczycielem „małych” dzieci uzależniony jest od wielu ich właściwości podmiotowych, które w znacznym stopniu decydują o tym, jak wypełniają swoje zawodowe powinności. Nauczyciel naucza i wychowuje przez to kim jest. Procesy te odbywają się w różnych sytuacjach, zaplanowanych i przypadkowych, w każdej chwili obcowania z uczniem. Najwyraźniej widać to choćby w odniesieniu do procesu oceniania ucznia, w którym najpełniej wyrażają się jego cechy indywidualne, widać nie tylko jego profesjonalizm, ale również postawę moralną i zinterioryzowane wartości uniwersalne. Nauczyciel wczesnej edukacji musi odczuwać satysfakcję wynikającą z kontaktów z dziećmi, z pełnionej misji wychowawcy kształtującego nowe pokolenie. Powinien być przekonany o swoim autorytecie w środowisku lokalnym i wysokim prestiżu społecznym. Nauczyciel kreuje osobowość dziecka. Niewłaściwe postępowanie nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela w klasach wczesnoszkolnych, może „wypaczyć” jednostkę, jej rozwój intelektualny, emocjonalny. Problematyka moralności – rozumianej szeroko, nie tylko w zakresie kompetencji zawodowych, jest w pracy nauczyciela na tyle ważna, iż znalazła swoje odbicie w Karcie Nauczyciela: „stanowisko nauczyciela

może zajmować osoba, która: (...) przestrzega podstawowych zasad moralnych” (Karta Nauczyciela, 1982).

Wszystkie wyżej wymienione cechy osobowościowe są istotne dla rozwoju profesjonalnego nauczycieli, jednak dokładne zgłębienie tak szerokiej problematyki nie jest możliwe na etapie prezentowanej pracy.

2.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Z wcześniej podanych założeń wynika, że podjęcie badań **diagnostyczno – projektujących** spowodowało konieczność zastosowania odpowiednich metod i technik badawczych. Wykorzystano przede wszystkim **metodę sondażu diagnostycznego**. Podejmując decyzję o zastosowaniu tej metody, autorka liczyła się z faktem, że w ten sposób uda jej się uzyskać informacje wiarygodne dotyczące poglądów, opinii, motywów zachowania się nauczycieli w sytuacjach związanych z wykonywaniem przez nich powinności zawodowych, a także danych o ich środowisku rodzinnym, kulturowym i lokalnym. W naukach pedagogicznych chodzi zwłaszcza o określenie poszczególnych stron procesów społecznych przy równoczesnym, całościowym ich ujmowaniu. Każdy z sondaży sam dla siebie jest statycznym opisem zjawisk, ale ich porównanie daje możliwości obserwowania dynamiki zmian. Dlatego, w celu zdiagnozowania zasobu i przyrostu kompetencji pedagogicznych nauczycieli, ustalenia momentu osiągnięcia apogeum ich rozwoju oraz czynników determinujących zmiany „w górę” i „w dół”, za zasadne uznano obdarzenie respondentów zaufaniem, co do prawdziwości przekazywanych informacji w określonym stopniu, ale jednocześnie weryfikowanie ich przez porównywanie wypowiedzi nauczycieli wczesnej edukacji i dyrektorów szkół z opinią doradcy metodycznego.

Uwzględniając fakt, że sondaż jest metodą poznania, wobec której można mieć wątpliwości co do „autentyczności” poznawczej, zdecydowano wesprzeć go „obserwacją pośrednią, uczestniczącą” wykonaną przez nauczyciela doradcę.

W badaniach opisanych w tej pracy zastosowano **technikę ankiety** audytoryjnej przeprowadzonej w miejscu pracy badanych osób, czyli w szkołach podstawowych, bez obecności ankietera. Posługiwano się dwoma rodzajami narzędzi badawczych: kwestionariuszem samooceny dla nauczycieli (aneks nr 1) i kwestionariuszem oceny nauczycieli dla dyrektorów (aneks nr 2). Obydwa zawierały po 45 pytań, z czego najwięcej (38) było zamkniętych – 37 z możliwością wyboru tylko jednej z trzech podanych

odpowiedzi (kafeteria zamknięta, alternatywna) oraz jedno pytanie, z przewidywaną jedną odpowiedzią z kilku propozycji (kafeteria zamknięta, dysjunktywna). Konstrukcja pytań z ustalonymi z góry propozycjami odpowiedzi pełniła szczególną rolę, nie tylko zachęcając respondentów do odpowiedzi, ale jednocześnie celowo kierującą uwagę osoby badanej na problematykę interesującą badacza. W obydwu rodzajach kwestionariuszy na początku znalazło się 7 pytań otwartych, tzw. pytań identyfikacyjnych (od I do VII), ściśle związanych z zagadnieniem będącym przedmiotem badań. Określały one: wiek, płeć, staż pracy, stopień awansu, wykształcenie (specjalność), dodatkowe kwalifikacje oraz miejsce zatrudnienia nauczyciela. Odpowiedzi na pytania od 1 do 13 stanowiły źródło informacji na temat zasobu kompetencji pragmatycznych nauczycieli. Pytania 14–20 wskazywały na stopień opanowania przez nich kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych. Dane uzyskane na podstawie pytań 21–26 pozwoliły ocenić ich poziom kompetencji współdziałania. Pytania od 27 do 33 dotyczyły kompetencji kreatywności, a 34-37 kompetencji informatyczno – medialnych. Pytanie ostatnie związane było z określeniem etapu rozwoju zawodowego, na którym znajduje się obecnie nauczyciel.

Badania prowadzone z wykorzystaniem techniki ankiety pozwoliły na zgromadzenie bogatego materiału pozwalającego na rozstrzygnięcie postawionych problemów badawczych. Celowy dobór nauczycieli do badań uwzględniał różnicowanie ich stażu pracy. Z powyższych względów możliwa była ocena ich zawodowych kompetencji na poszczególnych szczeblach ich rozwoju profesjonalnego oraz uchwycenie momentu, w którym osiągają najwyższy poziom tegoż rozwoju – mistrzostwo pedagogiczne. Natomiast dobór nauczycieli do badań ze względu na środowisko lokalne: wielkomiejskie, miejskie i wiejskie pozwoliło oszacować, w jakim stopniu zewnętrzne czynniki związane ze środowiskiem pracy determinują osiągnięcie sukcesu pedagogicznego. W celu uzyskania większej porównywalności wyników, pytania zamieszczone w kwestionariuszu dla nauczycieli zostały sformułowane podobnie, jak w kwestionariuszu dla dyrektorów szkół.

Biorąc pod uwagę założenie, że wykorzystanie techniki ankiety nie pozwala na szeroki opis rozumienia składanych przez osoby badane odpowiedzi wedle zasugerowanej im skali oraz, że opieranie się jedynie na deklaracjach nauczycieli i dyrektorów może być zawodne, wykorzystano dodatkowo wypowiedzi doradcy metodycznego traktowane jako wynik **obserwacji pośredniej**. Zastosowanie tej techniki, którą można w tym przypadku traktować jako „technikę sędziów kompetentnych”, pozwoliło na pokazanie poprawnego obrazu rzeczywistości. Jest to zgodne z tendencjami współczesnej pedagogiki, w których postuluje się, aby dla dokładniejszego poznania zjawisk pedagogicznych wykorzystywać więcej niż

jedną technikę badawczą. Założenie o komplementarności technik ankiety i obserwacji pozwala zaakceptować tezę, iż możliwe jest poznawanie rzeczywistości społecznej w różny sposób. Obydwie techniki przyczyniły się do poszerzania wiedzy pedagogicznej autorki.

Dla celów badawczych wykorzystano dane zgromadzone podczas obserwacji przeprowadzonej przez doradcę metodycznego, kształcenia zintegrowanego z Samorządowego Ośrodka Doradztwa Metodycznego I Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Analizie zostały poddane opinie dotyczące hospitowanych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez 64 nauczycieli wczesnej edukacji (7 nauczycieli stażystów, 14 nauczycieli kontraktowych, 27 nauczycieli mianowanych, 16 nauczycieli dyplomowanych) w klasach I – III w szkołach wielkomiejskich (aneks nr 3, aneks nr 4, aneks nr 5, aneks nr 6). Wszystkie opinie zawierały miejsce i datę przeprowadzonych zajęć, w nagłówku - rodzaj zajęć, dane dotyczące nauczyciela (wiek, staż pracy, stopień awansu), nazwę szkoły, temat zajęć oraz krąg tematyczny (blok tematyczny). Wskazane przez autorkę kryteria, za pomocą których metodyk dokonał oceny zajęć zintegrowanych można było posegregować na czynniki wskazujące na stopień kompetencji nauczycielskich, np. ocena koncepcji, toku zajęć, scenariusza, zastosowane metody, formy organizacyjne, wykorzystane środki dydaktyczne, w tym innowacyjnych, atrakcyjność zajęć, sposób komunikowania się nauczyciela z uczniami.

Badania własne uzupełnione badaniami prowadzonymi przez doradcę metodycznego pozwoliły na zgromadzenie optymalnego materiału pozwalającego na rozwiązanie postawionych problemów badawczych.

2.5. Organizacja, teren i zakres badań

Wybór regionu świętokrzyskiego - należącego do grupy 5 najuboższych regionów Polski a zarazem Unii Europejskiej - jako środowiska badawczego, nie był przypadkowy. Środowisko pracy badanych nauczycieli - wielkomiejskie, miejskie i wiejskie - odzwierciedla status ekonomiczny województwa. Różnorodność warunków pracy, w których spełniają swoje powinności zawodowe nauczyciele pracujący w trzech odmiennych miejscach zatrudnienia na terenie województwa świętokrzyskiego, pozwala na pozyskanie reprezentatywnych wyników badań dla podjętego tematu. W związku z tym dokonano charakterystyki środowiska społeczno – demograficznego badanych nauczycieli oraz określono specyficzne warunki, w jakich pracują na tle kraju.

Województwo świętokrzyskie położone jest w środkowo-południowej części Polski. Otacza je 6 województw: mazowieckie, lubelskie, podkarpackie, małopolskie, śląskie, łódzkie. Powierzchnia województwa świętokrzyskiego, jednego z najmniejszych w Polsce – 11691 km², stanowi 3,7% obszaru kraju (15 miejsce przed opolskim). Region zamieszkuje 1295,9 tys. osób (13 miejsce przed podlaskim, opolskim i lubuskim), należy on do najmniej zurbanizowanych rejonów w kraju, a sieć osadniczą stanowi tu 30 miast oraz 2831 miejscowości wiejskich.

W województwie wydzielonych jest administracyjnie 13 powiatów ziemskich i jedno miasto na prawach powiatu – Kielce, będące powiatem grodzkim oraz 102 gminy, w tym: 5 miejskich, 24 miejsko - wiejskie i 73 wiejskie.

Jak już wcześniej wspomniano, dla potrzeb niniejszej pracy byli badani nauczyciele pracujący w trzech środowiskach – w dużym mieście (pow. 150 tys. mieszkańców), małym mieście (150 tys. – 5 tys. mieszkańców) i na wsi. Środowisko wielkomiejskie reprezentuje miasto Kielce (211,8 tys. mieszkańców), które pełni rolę administracyjnego, kulturalnego i gospodarczego centrum regionu. Pozostałe miasta województwa świętokrzyskiego, w których prowadzone były badania ankietowe, to: Jędrzejów, Kazimierza Wielka, Końskie, Opatów, Ostrowiec Świętokrzyski, Pińczów, Skarżysko-Kamienna, Starachowice, Staszów, Suchedniów. Środowisko wiejskie zostało przedstawione za pomocą szkół z 10 powiatów: buskiego, jędrzejowskiego, kieleckiego, koneckiego, opatowskiego, ostrowieckiego, skarżyskiego, starachowickiego, staszowskiego, włoszczowskiego.

Problemy nauki i edukacji są ściśle związane z rozwojem zawodowym nauczycieli, dążeniem do mistrzostwa pedagogicznego w danym regionie, na który wpływa sytuacja społeczno – gospodarcza. Zasadnicze znaczenie mają tu zagadnienia demograficzne, sytuacja na rynku pracy, czy też dostępność do instytucji kulturalnych.

I tak, w województwie świętokrzyskim na przestrzeni lat 2003-2006 obserwuje się zmniejszanie liczby uczących się we wszystkich typach szkół, co spowodowane jest głównie tendencjami demograficznymi. Zmniejszenie liczby uczniów jest jednoznaczne ze zmniejszeniem się miejsc pracy dla nauczycieli. Oczywistym jest fakt, iż stres spowodowany lękiem o utratę pracy ma wpływ na atmosferę w zespole pedagogicznym, na pogorszenie stosunków komunikacyjnych między nauczycielami. Skutkiem tego może być również brak motywacji do pracy, a nawet zaniechanie rozwoju profesjonalnego.

Według stanu na koniec 2006 r. liczba mieszkańców województwa wyniosła 1 291 600 osób, co stanowiło 3,4 % ludności kraju. 54% ludności województwa zamieszkuje wieś i obszary wiejskie. Najwyżej zurbanizowane, a co za tym idzie najbardziej zaludnione, są

powiaty leżące w północnej części województwa. Ich rozwój w latach powojennych spowodował masowy napływ ludności znajdujacej zatrudnienie w rozwijajacych się zakładach, będących częścią strategicznych dla państwa gałęzi przemysłu. Powiaty te dysponują obecnie największym potencjałem ludnościowym, który na skutek procesów restrukturyzacyjnych, realizowanych w obrębie tych gałęzi przemysłu, pozostaje w dużej mierze niewykorzystany. Analiza wskaźników ludnościowych wskazuje na niekorzystne trendy procesów demograficznych. Okres transformacji ustrojowej i społeczno-gospodarczej rozpoczęty z początkiem lat 90-tych charakteryzuje się podobnie jak w całym kraju spadkiem przyrostu naturalnego, malejącą liczbą zawieranych małżeństw, niską mobilnością przestrzenną ludności, ujemnym saldem migracji. Silna migracja następuje ze Starachowic, Ostrowca Świętokrzyskiego i Skarżyska oraz z obszarów wiejskich, na których szansa rentownego rolnictwa jest nikła (związana z niską klasą gleb). Procesy migracyjne wiążą się w znacznej mierze z poziomem bezrobocia w województwie i stałą tendencją do utrzymywania się jego wysokiego poziomu.

Zagadnienia demograficzne pozostają w silnym związku z sytuacją w szkolnictwie. W roku 2006 na terenie województwa funkcjonowało:

- 686 szkół podstawowych (w których uczyło się 97 tys. uczniów),
- 208 gimnazjów (56,7 tys. uczniów),
- 77 liceów ogólnokształcących (25,8 tys. uczniów),
- 263 szkół zawodowych (38,7 tys. uczniów).

W szkołach podstawowych zatrudnionych jest ok. 12 tys. nauczycieli - na 1 nauczyciela przypada 13 uczniów (jest to najniższy wskaźnik w kraju). Na wsi wskaźnik ten wynosi 12, a w mieście 16 uczniów na 1 nauczyciela. W mieście przeważają szkoły duże - przeciętna liczba uczniów w szkole wynosi 603 (6 miejsce w kraju), natomiast na wsi szkoły małe - 124 uczniów na szkołę (14 miejsce w kraju). Problemem w świętokrzyskim pozostaje zróżnicowanie poziomu kształcenia pomiędzy wsią i miastem, niedostosowanie bazy materialnej szkolnictwa na wsi. Nie budzi wątpliwości fakt, iż warunki organizacyjne i bazowe szkoły - standard budynku, względy bezpieczeństwa, wyposażenie w pomoce dydaktyczne, liczebność klas, właściwa organizacja pracy, odpowiedni przydział zadań należą do znaczących uwarunkowań zewnętrznych kariery zawodowej nauczycieli.

Dla kwestii dążenia nauczycieli do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego nie jest obojętna sprawa dostępu do różnych form kształcenia, doksztalcania i doskonalenia.

Na terenie województwa świętokrzyskiego funkcjonuje 14 wyższych uczelni o zróżnicowanym profilu kształcenia. W uczelniach tych kształci się ponad 56 tys. studentów

(na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat wzrosła znacznie liczba kształconych studentów z 7,7 tys. w roku 1990 do ponad 56 tys. w 2006 roku), na 36 kierunkach i przy ponad półtora tysięcznej kadrze nauczycieli akademickich. Rocznie kończy studia ponad 14 tysięcy absolwentów, a liczba studentów w przeliczeniu na 10 000 mieszkańców plasuje województwo na 6 miejscu w kraju. Od roku 1994 powstało wiele prywatnych szkół wyższych stwarzających możliwości studiów na poziomie licencjackim. Szczególnie pożądanymi w regionie kierunkami kształcenia są informatyka, prawo, psychologia i socjologia. Uczelnie kształcące przyszłych nauczycieli w Kielcach to, np. Uniwersytet Humanistyczno - Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego³, Wszechnica Świętokrzyska, Wyższa Szkoła Ekonomii, Turystyki i Nauk Społecznych czy Świętokrzyska Szkoła Wyższa. Region świętokrzyski może poszczycić się również dobrze rozwiniętą siecią placówek szkoleniowych i instytucji kształcenia ustawicznego. Pomimo dynamicznego rozwoju szkolnictwa wyższego wielu absolwentów szkół średnich kontynuuje naukę w ośrodkach akademickich innych województw, nie znajdując w regionie odpowiednich kierunków kształcenia lub poszukując uczelni odpowiedniej rangi, dającej uprzywilejowaną pozycję na rynku pracy. Znaczna część tej młodzieży po ukończeniu studiów nie wraca do miejsca zamieszkania.

Nie tylko niekorzystne czynniki demograficzne, ale i zła sytuacja na rynku pracy mają negatywny wpływ na karierę zawodową nauczycieli. Liczba pracujących w końcu 2006 roku w województwie świętokrzyskim wyniosła ogółem 430 702 osoby, z czego w rolnictwie - 143 679 osób, w przemyśle - 77 410 osób, w handlu - 58 396 osób, w edukacji - 30 811 osób, w ochronie zdrowia - 25 417 osób, w transporcie i łączności - 20 584 osoby, w budownictwie - 19 625 osób. Tendencje zmian w strukturze zatrudnienia w województwie są zbliżone do trendów ogólnokrajowych. Systematycznie rośnie poziom zatrudnienia w sektorze usług, spada natomiast procentowy udział zatrudnienia w sektorze przemysłu i budownictwa. Największy spadek poziomu zatrudnienia w latach 2003 – 2006 miał miejsce przede wszystkim w powiatach o charakterze przemysłowym, w których przebiegające procesy prywatyzacji przedsiębiorstw oraz restrukturyzacji poszczególnych gałęzi przemysłu wiązały się ze zwolnieniami pracowników. W 2006 r. powiatami o najwyższej stopie bezrobocia były: skarżyski (32,8%), konecki (32,1%), kielecki (28,6%), ostrowiecki (28,6%). Najniższą stopę bezrobocia odnotowano w powiatach: buskim (12,4%), kazimierskim (13,9%) i pińczowskim (15,5%). Obecny stan bezrobocia w świętokrzyskim ma ogromny wpływ nie tylko na

³ Decyzją sejmiku z 5.08.2011 r. Uniwersytet Humanistyczno – Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach zmienił status, a zarazem nazwę na Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach.

gospodarkę, ale i na społeczeństwo, w szczególności młode i niedoświadczone zawodowo. Społecznymi skutkami bezrobocia jest szerząca się apatia rodząca alkoholizm, narkomanię, a nawet agresja rodząca przestępczość w formie wandalizmu, bandytyzmu, złodziejstwa. Te wszystkie czynniki związane z sytuacją na rynku pracy w znacznym stopniu determinują warunki pracy nauczycieli. W województwie świętokrzyskim osoby z wyższym wykształceniem, a wśród nich nauczyciele, stanowią 4,2% osób bezrobotnych. Natomiast nauczyciele pracujący posiadają bardzo niski poziom dochodów. Ogólne warunki życia nauczycieli, m.in. stopień zamożności, pozostają w ścisłym związku z ich działalnością pedagogiczną.

Proces osiągania mistrzostwa pedagogicznego nauczycieli uzależniony jest również od dostępu do różnych instytucji kulturalnych w województwie.

Województwo świętokrzyskie zajmuje 14 pozycję w kraju ze względu na liczbę bibliotek i filii, a ze względu na księgozbiór na 1000 mieszkańców zajmuje 12 lokatę. Znacząca część bibliotek - 77%, znajduje się na wsi. Zaledwie trzy z 183 teatrów i instytucji muzycznych działających w 2003 r. w Polsce swą siedzibę miało w województwie świętokrzyskim. W regionie funkcjonują 22 muzea i 22 kina, 127 domów i ośrodków kultury, klubów i świetlic, z czego 59% na wsi. Na 3716 tego typu instytucji działających w kraju, daje to świętokrzyskiemu 14 pozycję w Polsce⁴.

Powyżej wykazano na czym polega szczególność województwa świętokrzyskiego na tle kraju i w jaki sposób sytuacja społeczno - gospodarcza wpływa na oświatę, na warunki pracy nauczycieli. Tym samym została udowodniona słuszność wyboru regionu świętokrzyskiego do podjętych badań, które zostały przeprowadzone w dwóch etapach.

Pierwszy to badania pilotażowe (grudzień 2006), których celem była weryfikacja narzędzi i usprawnienie procedury badawczej. Wzięło w nich udział 73 nauczycieli wczesnej edukacji i 14 dyrektorów szkół podstawowych, którzy w późniejszym okresie zostali włączeni do badań właściwych. Byli to przedstawiciele trzech środowisk: wielkiego miasta (pow. 150 tys. mieszkańców) - pracownicy Szkoły Podstawowej nr 20 w Kielcach, Szkoły Podstawowej nr 19 w Kielcach, Szkoły Podstawowej nr 16 w Kielcach i Szkoły Podstawowej nr 1 w Kielcach, małego miasta (150 tys. – 5 tys. mieszkańców) – nauczyciele i dyrektorzy ze szkół nr 2, nr 3 i nr 4 w Jędrzejowie oraz wsi – pracownicy szkół podstawowych w powiecie buskim, tj. Szkoła Podstawowa w Jarząbkach, Szkoła Podstawowa w Komorowie, Szkoła Podstawowa w Oblekoniu, Szkoła Podstawowa w Pacanowie, Szkoła Podstawowa w Ratajach Słupskich, Szkoła Podstawowa w Mietlu oraz

⁴ Województwo świętokrzyskie w 2006 r. na tle kraju, http://www.stat.gov.pl/kielce/69_588_plk_html

Szkoła Podstawowa w Stopnicy. W rezultacie badań pilotażowych zgromadzono 143 kwestionariuszy ankiet – 73 wypełnionych przez nauczycieli i 70 wypełnionych przez dyrektorów szkół.

Badania właściwe były prowadzone od stycznia 2007 do czerwca 2007 roku na terenie województwa świętokrzyskiego. Badane osoby to nauczyciele pierwszego szczebla edukacji oraz dyrektorzy pracujący w 101 wielkomiejskich, miejskich i wiejskich szkołach podstawowych.

Wybór szkół do badań (patrz: aneks nr 7) usytuowanych w dużym mieście, w małych miastach i na wsi podyktowany był możliwością porównania wyników badań, dotyczących uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli w różnych środowiskach.

We wszystkich środowiskach badaniami ankietowymi objętych zostało 529 nauczycieli wczesnej edukacji i 101 dyrektorów szkół podstawowych. W środowisku wielkomiejskim w badaniach uczestniczyło 176 nauczycieli i 21 dyrektorów, w środowisku miejskim – 169 nauczycieli i 30 dyrektorów, w wiejskim – 184 nauczycieli i 50 dyrektorów. W ostatecznym wyniku zebrano 953 kwestionariuszy ankiet wypełnionych po połowie przez nauczycieli i dyrektorów szkół.

Obserwacja zajęć dydaktycznych przez doradcę metodycznego odbyła się w latach 2007 – 2008 (pełne dane liczbowe w roz. 2.4.).

3. Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji i jego uwarunkowania w świetle badań własnych

3.1. Charakterystyka społeczno – demograficzna badanych nauczycieli

Kwestia dochodzenia do doskonałości, podwyższania poziomu kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji i ich uwarunkowań jest zagadnieniem najważniejszym z perspektywy potrzeb współczesnej szkoły w Polsce.

Prezentację wyników badań na temat stanu profesjonalnych kompetencji nauczycieli klas młodszych oraz czynników determinujących przebieg ich kariery zawodowej poprzedzi charakterystyka społeczno – demograficzna całej zbiorowości respondentów, którzy znaleźli się w zasięgu zainteresowań badawczych. Pozwoli ona dokładnie przyjrzeć się osobom, którym powierzamy rozwój dzieci, umożliwi udzielenie odpowiedzi na pytanie, kim są ludzie, którzy zadecydują o efektywności polskiej edukacji.

Zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi, opis „społecznego obrazu nauczycieli” będzie charakterystyką cech badanej grupy pod względem: środowiska zatrudnienia, wieku, stażu pracy, stopnia awansu, kategorii wykształcenia i dodatkowych kwalifikacji. W badaniach wzięło udział 529 nauczycieli wczesnej edukacji i 101 dyrektorów szkół podstawowych.

Analizę badań warto rozpocząć od podkreślenia faktu, że w badanej próbie występuje znaczna przewaga kobiet, co jest potwierdzeniem znanego zjawiska feminizacji zawodu nauczycielskiego. Na ogólną liczbę 529 nauczycieli wczesnej edukacji objętych badaniem przypada jedynie 3 mężczyzn, to jest 0,6% ogółu badanych oraz 526 kobiet, co stanowi 99,4%.

Pierwszą z cech określających zbiorowość respondentów jest środowisko zatrudnienia. W środowisku wielkomiejskim w badaniach uczestniczyło 176 nauczycieli i 21 dyrektorów, w środowisku miejskim – 169 nauczycieli i 30 dyrektorów, w wiejskim – 184 nauczycieli i 50 dyrektorów. W sumie zebrano 529 kwestionariuszy dotyczących samooceny jakości pracy nauczycieli wczesnej edukacji oraz 424 kwestionariusze dotyczące oceny jakości pracy tych samych nauczycieli wczesnej edukacji dokonanej przez ich dyrektorów. Łącznie uzyskano 953 kwestionariuszy ankiet.

Generalnie wielkie miasta to środowiska o dużym bogactwie kulturowym, w których wielu nauczycieli legitymuje się wysokimi kwalifikacjami. W miastach często mówi się o aktywności kulturalnej nauczycieli, aktywności samokształceniowej, gotowości do wprowadzania zmian w codziennej pracy pedagogicznej. Niestety, wieś pozostaje nadal środowiskiem ubogim w wydarzenia kulturalne, a szkoła jest tam nierzadko jedyną placówką oświatowo-kulturalną. Dotyczy to również w pełni województwa świętokrzyskiego, na terenie którego prowadzono badania.

Zamieszczone poniżej dane w tabeli 4 przedstawiają informacje o rozkładzie tej cechy w przebadanej zbiorowości.

Tabela 4. Charakterystyka badanej zbiorowości według środowiska zatrudnienia

Miejsce zatrudnienia	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
duże miasto (pow. 150 tys. mieszkańców)	176	33,3	145	29,4
małe miasto (150 tys. - 5 tys. mieszkańców)	169	31,9	165	33,4
wieś	184	34,8	184	37,2
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N – liczba badanych nauczycieli

Do badań zostały dobrane ilościowo podobne grupy nauczycieli z trzech środowisk. Na podstawie danych umieszczonych w tabeli można zauważyć, że wszyscy dyrektorzy ze szkół wiejskich dokonali oceny „swoich” nauczycieli. Natomiast dyrektorzy z dużego miasta nie zwrócili 31 kwestionariuszy (na 176 rozdanych zebrano 145), a dyrektorzy z małych miast nie zwrócili 4 kwestionariuszy (na 169 rozdanych zebrano 165).

Czy fakt niezwrócenia wszystkich ankiet przez dyrektorów świadczy o ich niechęci do uczestniczenia w badaniach? A może główny powód takiej postawy tkwi w chronicznym braku czasu, na który cierpią dyrektorzy szkół podstawowych, wykonując swoją finansowo – księgowo – dydaktyczno – wychowawczo – organizacyjno - menedżerską profesję? Być może to ogrom zadań i obowiązków nałożonych na dyrektorów jest podstawową przyczyną negatywnego nastawienia do wypełniania przekazanych im kwestionariuszy.

Liczbę nauczycieli w poszczególnych środowiskach uczestniczących w badaniach dobrano tak, aby stanowiła ona próbę reprezentatywną w stosunku do populacji nauczycieli wczesnej edukacji, pracujących w województwie świętokrzyskim i umożliwiła porównanie ich wyników. Wykazano to w rozdziale 2.5.

W ramach charakterystyki środowiska społecznego badanych osób zaprezentowano również wiek nauczycieli. Wiek jest dla badań własnych istotną zmienną, ponieważ doświadczenia zawodowe i życiowe determinują osiągnięcia nauczycieli. Powszechnie nauczycielom młodym przypisuje się minimalny zakres kompetencji zawodowych, a także niską aktywność samokształceniową. Ukończone niedawno studia mogą dawać młodemu nauczycielowi złudne przeświadczenie o dobrym przygotowaniu do zawodu. Nauczycielom w wieku średnim przypisuje się często wysoką jakość kompetencji profesjonalnych, natomiast u starszych nauczycieli, zbliżających się do wieku emerytalnego, mówi się o spadku aktywności zawodowej i jednoczesnym hamowaniu profesjonalnego rozwoju. Czy opinie te znalazły potwierdzenie w przeprowadzonych badaniach?

W tabeli 5 zamieszczono dane dotyczące wieku nauczycieli biorących udział w badaniach.

Tabela 5. Wiek badanych nauczycieli

Wiek	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
do 30	30	5,7	30	6,1
31 – 40	156	29,5	151	30,6
41 – 50	289	54,6	263	53,2
powyżej 50	53	10,0	49	9,9
brak danych	1	0,2	1	0,2
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N – liczba badanych nauczycieli

Można sądzić, że wiek nauczycieli powinien korelować z ich poziomem kompetencji pedagogicznych. W przeprowadzonych badaniach 289 osób (54,6% badanej grupy) znajduje się w przedziale wiekowym od 41 do 50 lat, natomiast w przedziale od 31 do 40 lat jest 156 osób (29,5%). Nauczyciele, którzy ukończyli 50 lat stanowią jedynie 10,0% badanych, tj. 53 osób, a nauczyciele młodzi, do 30 roku życia, tylko 5,7%, tj. 30 osób. Wykazane wyżej informacje dowodzą, że badane osoby mają w większości znaczne doświadczenie pedagogiczne, natomiast stosunkowo niewielu młodych nauczycieli ma przed sobą jeszcze wiele lat pracy w swoim zawodzie. Niewielka liczba osób badanych mieszczących się w przedziale 0 – 5 lat stażu zawodowego jest również wynikiem faktu, że ostatnio do pracy przyjmowana jest mała ilość absolwentów szkół wyższych kształcących nauczycieli.

Szczegółowiej to zjawisko ilustrują dane zawarte w następnej tabeli. Wiek osób objętych badaniami jest potraktowany jako jedna z determinant rozwoju kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji.

Staż pracy jest zmienną uzupełniającą w stosunku do wieku. Określa on stopień doświadczenia zawodowego, który ma istotny wpływ na wiedzę, umiejętności, postawy nauczycieli oraz ich gotowość do innowacyjności. Zwykle w każdej szkole pracują nauczyciele o różnym stażu pracy. Wśród badanych wystąpiła reprezentacja nauczycieli w czterech przedziałach wiekowych, od nauczycieli najmłodszych do grupy nauczycieli kończących pracę zawodową. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku średnim, co jest odzwierciedleniem rzeczywistości szkolnej, w której nauczycieli młodych i tych najstarszych jest najmniej. Dane dotyczące stażu pracy badanej populacji nauczycieli przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Staż pracy nauczycieli objętych badaniami

Staż pracy	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
0 – 5	33	6,2	32	6,5
6 – 15	112	21,2	111	22,5
16 – 25	312	59,0	287	58,1
powyżej 25	72	13,6	64	13,0
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N – liczba badanych nauczycieli

Ponad połowa badanych, to jest 59% (312 osób) to nauczyciele ze stażem pracy w przedziale 16 – 25 lat. 112 respondentów, co stanowi 21,2% posiada staż pedagogiczny od 6 do 15 lat. 13,6% osób pracuje więcej niż 25 lat, natomiast tylko 6,2% to młodzi nauczyciele ze stażem nie przekraczającym 5 lat pracy. Zestawienie danych dotyczących stażu pracy nauczycieli wskazuje na wyraźnie dominującą grupę nauczycieli pracujących więcej niż 16 lat, ale mniej niż 25. Można się spodziewać, że będą oni charakteryzować się dużymi osiągnięciami w dotychczasowej pracy oraz prezentować wysoką jakość kompetencji zawodowych. Można sądzić, że informacje uzyskane od ankietowanych dyrektorów w tej kwestii będą się pokrywać z informacjami uzyskanymi od nauczycieli, gdyż są oni już dobrze znani swoim zwierzchnikom i mają „wyrobioną” opinię w środowisku. Uznano ten fakt za potwierdzenie wiarygodności uzyskanych opinii.

Charakteryzując środowisko społeczne badanych nauczycieli, analizie poddano, pozostający w związku ze stażem pracy, uzyskany stopień awansu zawodowego. Dane dotyczące tego zagadnienia są zawarte w tabeli 7.

Tabela 7. Struktura badanych nauczycieli pod względem stopnia awansu zawodowego

Stopień awansu	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
nauczyciel stażysta	15	2,8	14	2,8
nauczyciel kontraktowy	29	5,5	28	5,7
nauczyciel mianowany	349	66,0	332	67,2
nauczyciel dyplomowany	136	25,7	119	24,1
brak danych	-	-	1	0,2
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N – liczba badanych nauczycieli

Można zauważyć, iż spośród nauczycieli wczesnej edukacji objętych badaniami najwięcej (66%, 349 osób), czyli ponad połowa badanych to nauczyciele mianowani. Jedna czwarta badanych (25,7%) zdobyła stopień nauczyciela dyplomowanego. Tylko 29 osób, co stanowi 5,5%, to nauczyciele, którzy osiągnęli stopień nauczyciela kontraktowego. Wśród badanych najmniejszą grupę stanowili nauczyciele stażyści rozpoczynający swoją karierę zawodową (15 osób, tj. 2,8%). Podobne dane uzyskano od dyrektorów szkół.

Zatem większość badanych nauczycieli posiada stopień nauczyciela mianowanego, co powinno się przekładać na wysoki poziom ich kompetencji pedagogicznych. Przy tym w analizie uwzględniono ten fakt również z innego punktu widzenia - im wyższy stopień awansu zawodowego, tym większe wymagania i oczekiwania wobec nich ze strony dyrektora, środowiska i własnego grona nauczycielskiego.

Jeszcze przed rozpoczęciem badań można było przypuszczać, iż biorący w nich udział nauczyciele w większości będą posiadać wykształcenie wyższe magisterskie pedagogiczne o specjalności edukacja wczesnoszkolna.

W prowadzonych badaniach szukano potwierdzenia tego założenia.

W tabeli 8 zaprezentowano dane dotyczące poziomu wykształcenia nauczycieli jako jednego z czynników różnicujących kompetencje zawodowe nauczycieli.

Tabela 8. Poziom wykształcenia nauczycieli

Wykształcenie	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
studium nauczycielskie	8	1,5	8	1,6
wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna	3	0,6	4	0,8
wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne, inne	1	0,2	1	0,2
wyższe studia magisterskie pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna	424	80,2	399	80,8
wyższe studia magisterskie pedagogiczne, inne	92	17,4	78	15,8
brak danych	1	0,2	4	0,8
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N – liczba badanych nauczycieli

Wśród badanych przeważają nauczyciele, którzy ukończyli wyższe studia magisterskie pedagogiczne o specjalności edukacja wczesnoszkolna, tj. 424 osoby (80,2%). Dużą grupę stanowią również ci, którzy ukończyli wyższe studia magisterskie pedagogiczne o innych specjalnościach, tj. 92 osoby (17,4%), ale z różnych powodów są zatrudnieni na tym poziomie edukacyjnym. Nieliczni badani ukończyli studium nauczycielskie (8 osób, tj. 1,5%), a tylko 3 osoby (0,6%) wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Tylko jedna osoba ukończyła wyższe studia zawodowe (licencjat) pedagogiczne o innej specjalności niż edukacja wczesnoszkolna.

Na podstawie powyższych danych można zauważyć, że większość osób badanych wykonuje swoje powinności zawodowe zgodnie ze swoim wykształceniem, co oczywiście powinno mieć pozytywne znaczenie dla jakości i efektywności ich pracy. Należy bowiem przyjąć, że w toku studiów zostali „wyposażeni” w szeroko rozumianą wiedzę ogólną (głównie wiedzę filozoficzną, socjologiczną, metodologiczną), wiedzę z zakresu przedmiotów podstawowych dla kierunku pedagogika (tj. wiedzę z psychologii, pedagogiki ogólnej, dydaktyki, historii wychowania), z zakresu przedmiotów kierunkowych (np. media w edukacji) i tzw. przedmiotów specjalistycznych (edukacja matematyczna, edukacja polonistyczna, edukacja muzyczna, edukacja plastyczna, edukacja techniczna itd.) oraz

zdobyli szeroko rozumiane umiejętności dydaktyczne. Absolwent w toku tych studiów, oprócz niezbędnej wiedzy i umiejętności praktycznych, poznaje i nabywa cechy, które składają się na wzorec nauczyciela kompetentnego z osobowo ukształtowaną sylwetką profesjonalisty na poziomie wczesnoszkolnym. Oznacza to, że dominująca część badanych nauczycieli powinna być w pełni przygotowana do pełnienia roli nauczyciela w klasach I-III.

Aktywność samokształceniowa nauczycieli, wspierana różnymi formami doskonalenia prowadzonymi przez wyższe uczelnie i placówki doskonalenia zawodowego, ma istotne znaczenie dla poziomu wykonywanych powinności pedagogicznych. Dyplom, nawet z najwyższą notą, nie daje gwarancji, że jego posiadacz będzie dobrym nauczycielem i wychowawcą. Nauczyciel nie może poprzestać na kwalifikacjach zdobytych w trakcie studiów wyższych, ponieważ stając wobec nowych zadań, związanych ze zmianami społecznymi, edukacyjnymi i gospodarczymi powinien być zawsze zdolny do skutecznego wypełniania swoich funkcji. Proces zawodowego rozwoju, praca nauczyciela nad sobą, szczególnie zaś nad rozwijaniem własnych możliwości innowacyjnych i sił twórczych powinna trwać tak długo, jak długo trwa aktywność zawodowa nauczyciela. Nauczyciel musi dziś rozwiązywać wiele problemów (dobór treści, metod, form nauczania, realizacja zadań opiekuńczych), licząc przede wszystkim na własne siły, własną wiedzę i stale podwyższać poziom swoich umiejętności. Inicjatywa dotycząca podnoszenia kwalifikacji powinna należeć głównie do nauczyciela, który najlepiej zna własne potrzeby edukacyjne. Nauczyciel, który ma potrzebę bycia doskonalszym w swym zawodzie, zdaje sobie sprawę z konieczności ustawicznego doksztalcania i wysiłku w pracy nad własnym rozwojem. Jest bowiem oczywiste, że ucząc i wspomagając innych w uczeniu się, nauczyciel uczy się, odkrywa i rozpoznaje siebie, swoje możliwości rozwojowe uzewnętrzniane w stylu pracy z dzieckiem i wyborze własnej orientacji życiowej.

W tabeli 9 zaprezentowano ilościowe zestawienie uwzględniając dodatkowe kwalifikacje badanych nauczycieli.

Tabela 9. Charakterystyka badanej zbiorowości ze względu na dodatkowe kwalifikacje

Formy uzupełniania wykształcenia realizowane przez badanych nauczycieli	Nauczyciele		Dyrektorzy	
	N	%	N	%
studia podyplomowe pedagogiczne, edukacja wczesnoszkolna	49	9,3	43	8,7
studia podyplomowe pedagogiczne, inne	137	25,9	126	25,5
studia podyplomowe niepedagogiczne	8	1,5	9	1,8
kursy kwalifikacyjne pedagogiczne	133	25,1	117	23,7
kursy kwalifikacyjne niepedagogiczne	7	1,3	6	1,2
brak dodatkowych kwalifikacji	195	36,9	193	39,1
Ogółem	529	100,0	494	100,0

N - liczba badanych nauczycieli

Spośród ogółu osób objętych badaniami 63,1% uzupełnia posiadane aktualnie wykształcenie. Jednak z niepokojem można zauważyć fakt, iż 36,9% respondentów nie uczestniczy w żadnych formach doksztalcania i doskonalenia zawodowego. Zdaniem wielu autorów kształcenie w uczelni, która nadaje nauczycielowi formalne kwalifikacje pedagogiczne powinno być wstępnym etapem zdobywania kompetencji pedagogicznych, umożliwiającym start zawodowy i podstawą nie kończącego się procesu ustawicznego podwyższania faktycznych kwalifikacji (por. roz. 1.2.3.). Najwięcej osób uczestniczących w formach doskonalenia zawodowego ukończyło zarówno studia podyplomowe pedagogiczne (25,9%), jak i pedagogiczne kursy kwalifikacyjne (25,1%). 9,3% badanych ukończyło dodatkowo studia podyplomowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej. Tylko 1,5% nauczycieli realizowało również niepedagogiczny kierunek studiów podyplomowych, a 1,3% wzbogaciło swoje umiejętności przy pomocy niepedagogicznego kursu kwalifikacyjnego.

Optymistycznym jest więc fakt, że większość badanych nauczycieli wykazuje znaczny stopień zainteresowania podnoszeniem swoich kwalifikacji. Zdają sobie więc sprawę, że ich zawód należy do profesji twórczych, stale rozwijających się, a zatem konieczne jest systematyczne wzbogacanie swojej wiedzy i kompetencji. Z satysfakcją można z tego wnioskować, że nauczyciele wczesnej edukacji przejawiają chęć rozwoju profesjonalnego, co na pewno może być wyrazem potrzeby zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego, a tym samym dążą do osiągnięcia mistrzostwa w swoim zawodzie.

Dokonany powyżej przegląd informacji społeczno – demograficznych o badanej grupie nauczycieli pozwoli na wykorzystanie ich w interpretacjach badań własnych.

W tym miejscu warto podkreślić kwestie różnic środowiskowych. Badani reprezentują trzy typy środowiska lokalnego, a mianowicie środowisko wielkomiejskie (pow. 150 tys. mieszkańców), miejskie (150 tys. – 5 tys. mieszkańców), wiejskie. Taki dobór próby badawczej pozwolił nie tylko poznać zjawiska badane w odniesieniu do województwa świętokrzyskiego ale, jak zakładano, zjawiska charakterystycznego w skali kraju.

3.2. Kompetencje profesjonalne nauczycieli wczesnej edukacji i ich determinanty w perspektywie mistrzostwa pedagogicznego

3.2.1. Opis kompetencji nauczycielskich

Podstawą organizacji, funkcjonowania i rozwoju współczesnej szkoły są wysokiej jakości kompetencje nauczyciela. Nauczyciel bowiem jest kluczem do właściwego funkcjonowania systemu edukacyjnego, a od jego kwalifikacji, motywacji i cech osobowościowych, a więc szeroko pojętych kompetencji zależą w dużym stopniu efekty kształcenia i wychowania. Przekształcenia edukacyjne wymagają ustawicznego rozwoju kompetencji nauczycieli, a tym samym osiągnięcia kolejnych szczebli awansu zawodowego.

Wiele zmian związanych z reformą edukacji dotyczy pierwszego etapu kształcenia, jakim jest edukacja wczesnoszkolna. To właśnie jej przypada szczególne miejsce w procesie edukacji. Nauczyciel wczesnej edukacji odgrywa specyficzną i niepowtarzalną rolę w rozwoju dziecka, ponieważ od niego zależy w dużym stopniu powodzenie w dalszej karierze edukacyjnej, ale także ich postawa wobec szkoły jako instytucji edukacyjnej, wobec nauczycieli i obowiązków szkolnych. Już nigdy później nauczyciel nie odgrywa tak ważnej roli w rozwoju osobowości dziecka. Dlatego tak istotne są cechy osobowe nauczyciela oraz jego wysokie kompetencje pedagogiczne.

Terminem *kompetencje* nazywane są współcześnie kwalifikacje pracowników gwarantujące dobre wykonywanie zawodu i osiągnięcie sukcesów. Pojęcie to używane jest do charakterystyki ludzi wykonujących różnorakie profesje, w tym również zawód nauczyciela. W świetle współczesnej literatury tylko ludzie posiadający określone i wysokie kompetencje

mogą być profesjonalistami (W. Strykowski 2003, s.23). W literaturze pedagogicznej występują różne definicje tego terminu (patrz: roz. 1.2.1.). Warto przypomnieć, że w książce przyjęto kierunek myślenia za J. Szempruch, która opiera się na definicji kompetencji nauczycielskich sformułowanych przez E. Goźlińską i F. Szloska. Według niej będą one stanowiły „strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw nauczycieli niezbędnych dla skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej” (J. Szempruch 2000, s.262, J. Szempruch 2001, s.112). J. Szempruch eksponuje w swoich pracach także niezbędny współczesnemu nauczycielowi, niezwykle interesujący model kompetencji, który stał się podstawą do stworzenia narzędzi badawczych. Składa się na niego zbiór następujących grup kompetencji: **pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności i informatyczno – medialnych**. W rozdziale 1.2.2. znajduje się szczegółowe przedstawienie w/w grup kompetencji.

W tym podrozdziale przedstawiono próbę charakterystyki kompetencji nauczycielskich na podstawie opinii badanych nauczycieli wczesnej edukacji oraz ich dyrektorów. Dokonano też porównania wyników badań w tej kwestii z badaniami prowadzonymi przez innych badaczy zajmujących się problemem kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji, np. przez M. Cackowską 1994, A. Kozłowską 1998, L. Kacprzaka 2003, A. Włoch 2006.

Kompetencje nauczycieli oceniane były na podstawie ich samooceny oraz ocen nauczycieli dokonanych przez dyrektorów. W związku z tym posługiwano się dwoma rodzajami kwestionariuszy: dla nauczycieli (aneks nr 1) i dla dyrektorów (aneks nr 2). Obydwa składały się z 45 pytań, z czego 37 dotyczyło kompetencji pedagogicznych nauczycieli. Pytania te były zamknięte, skłaniające do samooceny, ale z możliwością wyboru tylko jednej z trzech kategorii waloryzacyjnych: wysoka, średnia, niska. Szczegółowy opis zastosowanej techniki badań przedstawiono w rozdziale 2.4.

Poniżej zaprezentowano szczegółowo samoocenę nauczycieli i oceny dyrektorów szkół w zakresie poszczególnych zbiorów kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji ujęte tabelarycznie.

3.2.1.1. Charakterystyka kompetencji pragmatycznych

Pierwszym rodzajem kompetencji nauczycielskich poddawanych wszechstronnym analizom są **kompetencje pragmatyczne**. Posiada je nauczyciel, który dysponuje podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną, umiejętnie dobiera metody pracy z uczniami i formy organizacyjne do procesu edukacyjnego, liczy się przy tym z możliwościami psychofizycznymi dzieci oraz warunkami działania. Potrafi prawidłowo prowadzić dokumentację zgodnie z wymogami szkoły. Nauczyciel dysponujący kompetencjami pragmatycznymi opanował umiejętność planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego (J. Szempruch 2001). Kompetencje pragmatyczne stanowią ważny komponent uzyskiwania pożądanych efektów edukacyjnych w pracy szkolnej każdego nauczyciela. Źródło wiedzy na temat zasobu kompetencji pragmatycznych nauczycieli stanowiły wypowiedzi respondentów na pytania od 1 do 13 zawarte w kwestionariuszach skierowanych do nauczycieli wczesnej edukacji i do ich dyrektorów. Każde z pytań zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy mogli ocenić według kategorii jakościowych: ocena wysoka, ocena średnia, ocena niska. Wyniki prezentują dane w tabeli 10.

Tabela 10. Kompetencje pragmatyczne nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół

Kompetencje pragmatyczne	Badane kategorie:	Ocena nauczycieli (N = 529)						Ocena dyrektorów (N = 494)						Poziom oceny (wyrażony medianą)	
		Wysoka		Średnia		Niska		Wysoka		Średnia		Niska		Nauczyciele	Dyrektorzy
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
		371	70,1	157	29,7	1	0,2	365	73,9	125	25,3	4	0,8	wysoka	wysoka
posiadanie odpowiedniego zasobu wiedzy psychologiczno – pedagogicznej dysponowanie bogatą wiedzą metodyczną opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji polonistycznej opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji matematycznej opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji środowiskowej opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji muzycznej opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji plastyczno – technicznej opanowanie umiejętności i wiedzy metodycznej z zakresu edukacji ruchowej i zdrowotnej umiejętność oryginalnego projektowania i organizowania zajęć zintegrowanych umiejętność doboru metod nauczania (w tym aktywizujących) oraz form organizacyjnych zgodnie do warunków kształcenia wykorzystywanie różnorodnych środków dydaktycznych umiejętność ustalania przyczyn niepowodzeń pedagogicznych i projektowania form ich likwidacji umiejętność opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów	N – liczba ocenianych nauczycieli	415	78,4	113	21,4	1	0,2	388	78,5	97	19,6	9	1,8	wysoka	wysoka
		474	89,6	51	9,6	4	0,8	434	87,9	54	10,9	6	1,2	wysoka	wysoka
		459	86,8	67	12,7	3	0,6	430	87,0	60	12,1	4	0,8	wysoka	wysoka
		447	84,5	80	15,1	2	0,4	417	84,4	73	14,8	4	0,8	wysoka	wysoka
		259	49,0	240	45,4	30	5,7	272	55,1	197	39,9	25	5,1	średnia	wysoka
		362	68,4	153	28,9	14	2,6	351	71,1	134	27,1	9	1,8	wysoka	wysoka
		375	70,9	148	28,0	6	1,1	352	71,3	136	27,5	6	1,2	wysoka	wysoka
		447	84,5	78	14,7	4	0,8	396	80,2	94	19,0	4	0,8	wysoka	wysoka
		438	82,8	90	17,0	1	0,2	397	80,4	94	19,0	3	0,6	wysoka	wysoka
		401	75,8	122	23,1	6	1,1	380	76,9	111	22,5	3	0,6	wysoka	wysoka
		334	63,1	187	35,3	8	1,5	322	65,2	166	33,6	6	1,2	wysoka	wysoka
		382	72,2	138	26,1	9	1,7	364	73,7	124	25,1	6	1,2	wysoka	wysoka

N – liczba ocenianych nauczycieli

Zadowalającym wydaje się być fakt, że większość nauczycieli, mając do wyboru trzy kategorie samooceny – wysoka, średnia, niska, wybierała ocenę wysoką w odniesieniu do swoich kompetencji pragmatycznych. Wysoka samoocena daje im niewątpliwie poczucie pewności, wiarę w możliwość pokonania trudności, optymizm, bez których trudna byłaby efektywna praca dydaktyczno – wychowawcza. Podobnie wysoko oceniali w/w kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji ich dyrektorzy. Na każde z 13 pytań będących wskaźnikami kompetencji pragmatycznych ponad 50% badanych dyrektorów udzieliło odpowiedzi „wysoka”. Ponad połowa nauczycieli odpowiedziała w ten sam sposób na 12 z 13 pytań. Tylko w przypadku zagadnienia opanowania wiedzy z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji muzycznej odpowiedzi nauczycieli rozkładają się niemalże jednakowo na wysokie (49,0%) i średnie (45,4%). Nisko ocenia swoje kompetencje muzyczne jedynie 5,7% osób nauczających (30 osób).

Na podstawie odpowiedzi respondentów można wnioskować, że większość badanych nauczycieli posiada szeroki zasób wiedzy psychologiczno – pedagogicznej, metodycznej oraz wiedzy z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, ruchowej i zdrowotnej. Badani nauczyciele wczesnej edukacji wyrazili swoje przekonanie, że potrafią oryginalnie projektować i organizować zajęcia zintegrowane, zastosować odpowiednie metody nauczania (w tym aktywizujące) oraz formy organizacyjne. Są w większości przeświadczeni, że przygotowują i wykorzystują na zajęciach atrakcyjne, różnorodne środki dydaktyczne. Przyznają, że potrafią opracować i posługiwać się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów, a ustalanie przyczyn niepowodzeń pedagogicznych i projektowania form ich likwidacji nie stanowi dla nich żadnego problemu.

Ponieważ na podstawie jedynie odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów trudno byłoby wnioskować i uogólniać wyniki badań na całą populację nauczycieli klas I-III, do badań wykorzystano arkusze obserwacyjne zgromadzone przez doradcę metodycznego kształcenia zintegrowanego z Samorządowego Ośrodka Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Były to opinie dotyczące hospitowanych zajęć zintegrowanych prowadzonych przez nauczycieli wczesnej edukacji (stażystów, kontraktowych, mianowanych, dyplomowanych) w klasach I – III w szkołach wielkomiejskich. Materiał uzyskany przez doradcę metodycznego stanowi potwierdzenie dla wyników badań pochodzących z analizy samooceny nauczycieli i oceny dyrektorów szkół. O wysokim poziomie kompetencji pragmatycznych świadczy fakt, że wśród zdecydowanej większości przypadków nauczycielskie działania były ściśle podporządkowane zakładanym celom. Metodyk potwierdził, że wszyscy nauczyciele je osiągnęli, a koncepcje ich zajęć były

prawidłowe i starannie przemyślane. Scenariusze zajęć zintegrowanych zostały uznane za ciekawe i poprawne pod względem metodycznym. Tok zajęć w większości przypadków był właściwy. Pozytywną cechą hospitowanych zajęć była duża, a nawet bardzo duża aktywność uczniów. Nauczyciele trafnie dobierali formy i metody pracy z uczniami. Były to różnorodne sposoby wspierania edukacyjnego o charakterze aktywizującym, prowadzące do rozwiązywania problemów w twórczy sposób, np. zabawy integracyjne, inscenizacje, metody wizualizacji, mapa pojęciowa, metody problemowe. Według doradcy metodycznego nauczyciele stwarzali warunki do kształtowania umiejętności wyszukiwania i porządkowania informacji z różnych źródeł, czy znajdowania związków między różnymi treściami. Wszyscy hospitowani nauczyciele przygotowali i wykorzystywali na zajęciach starannie przygotowane, interesujące, podnoszące atrakcyjność zajęć różnorodne środki dydaktyczne. Zajęcia przeprowadzone przez wszystkich nauczycieli charakteryzowały się dobrą organizacją uwzględniającą zainteresowania i możliwości uczniów, pobudzającą do rozwijania pomysłowości, samodzielności i spontanicznej aktywności oraz prawidłową realizacją treści nauczania.

Czy jednak ten pozytywny stan nie jest retuszem lub lekkim fałszerstwem? Po dokonaniu szczegółowej oceny kompetencji pragmatycznych nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół, można zauważyć, iż w kategorii opanowania wiedzy z edukacji muzycznej oraz plastyczno – technicznej nauczyciele wypadli dość słabo. Ten fakt należy przyjąć z niepokojem, mając świadomość, jak wszechstronnie wychowawczo wpływa na dziecko muzyka i śpiew, a także jak kształcące pod względem społeczno – moralnym, estetycznym i fizycznym są dla dziecka różnorodne zajęcia techniczne. Najważniejszym zadaniem edukacyjnym na pierwszym szczeblu szkoły podstawowej jest integralny rozwój wszystkich sfer osobowości ucznia. Obok kształcenia sprawności intelektualnych w znacznym stopniu nauczyciel powinien zwracać uwagę na potrzebę rozwoju duchowego, kształtowanie wrażliwości i poczucia piękna. To wartości w istotny sposób wspomagające umiejętność kierowania emocjami, rozwój moralny, a nawet fizyczny. Należy więc zastanowić się, gdzie leży przyczyna takiego stanu kompetencji nauczycieli z zakresu edukacji muzycznej i plastyczno – technicznej. Czy powodem jest słabe przygotowanie zawodowe do realizacji tych form „edukacji”? A może stopień złożoności niektórych wiadomości i umiejętności muzycznych i plastyczno – technicznych przekracza możliwości nauczycieli bez kierunkowego wykształcenia muzycznego, czy plastycznego? A może wina jest po stronie wrodzonych zdolności plastycznych, talentu muzycznego nauczycieli? Może więc najważniejszy byłby właściwy dobór kandydatów do tego zawodu?

Wydaje się, iż istotną kwestią jest rozstrzygnięcie tego problemu już na etapie rekrutowania przyszłych nauczycieli na kierunki pedagogiczne. Sprawdzian praktycznych umiejętności powinien wyeliminować osoby, które nie są wyposażone w dyspozycje nieodzowne dla nauczycieli uczących w klasach I-III.

Wynikają stąd również praktyczne postulaty pod adresem programów kształcenia nauczycieli w zakresie umiejętności plastycznych, technicznych oraz zdolności muzycznych.

Zbliżone wyniki dotyczące oceny kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji uzyskała Maria Cackowska. Poziom tych kompetencji określono na podstawie kryteriów: m.in. umiejętności właściwego planowania, oryginalności i pomysłowości w prowadzeniu zajęć, doboru metod nauczania, stosowania metod aktywizujących, umiejętności wykorzystywania środków dydaktycznych, stosowanych form organizacji pracy uczniów, przygotowania merytoryczno – metodycznego nauczycieli. Opierając się na spostrzeżeniach M. Cackowskiej można stwierdzić, że nauczyciele „czują się” najlepiej przygotowani do nauczania edukacji polonistycznej, matematycznej, społeczno – przyrodniczej, natomiast gorzej w zakresie edukacji muzycznej, plastyczno – technicznej. Nauczyciele badani przez M. Cackowską oceniali wysoko swoją wiedzę z zakresu planowania procesu dydaktycznego, stosunkowo dobrze ukształtowana okazała się umiejętność właściwego projektowania zajęć. Podobną opinię wyrazili dyrektorzy. Obserwacje wykazały, że nauczyciele stosują środki dydaktyczne, organizują sytuacje problemowe angażujące myślenie uczniów oraz sytuacje ekspresyjne pobudzające emocje dzieci (M. Cackowska 1994).

Biorąc pod uwagę wyniki raportu z badań profesjograficznych przeprowadzonych przez Annę Kozłowską wśród nauczycieli regionu częstochowskiego, między innymi nauczycieli wczesnej edukacji, można również powiedzieć, że większość nauczycieli ocenia swoje kompetencje i przygotowanie zawodowe m.in. w zakresie pedagogicznym, merytorycznym, metodycznym jako dobre, natomiast tylko nieliczni respondenci jako złe (A. Kozłowska 1998).

Analizę wyników badań dotyczących oceny i samooceny kompetencji pragmatycznych nauczycieli klas I –III prezentuje także L. Kacprzak. Obserwacja dotyczyła czynności dydaktycznych nauczycieli podczas hospitowania zajęć, „osiągnięć” w tworzeniu odpowiednich warunków do realizacji procesu edukacyjnego (środków dydaktycznych, zbiorów, organizowanie pracowni) oraz „dorobku” nauczyciela w dziedzinie pracy wychowawczej i opiekuńczej (jaka jest pedagogiczna efektywność tych działań). Obserwacji podlegała też dokumentacja prowadzona przez nauczycieli. Z dokonanego porównania odpowiedzi respondentów biorących udział w badaniach własnych, dotyczących kompetencji

pragmatycznych nauczycieli wczesnej edukacji z wynikami obserwacji prowadzonymi przez L. Kacprzaka wynika, że są one podobne. Mianowicie, większość nauczycieli obserwowanych przez w/w autora prawidłowo organizuje proces edukacyjny, posługuje się nowoczesną technologią kształcenia, łącząc ją z metodami tradycyjnymi, pobudza aktywność poznawczą, organizuje działalność praktyczną uczniów, sprawdza i ocenia osiągnięcia dydaktyczne uczniów oraz wciela w życie umiejętności zdobyte na kursach i studiach podyplomowych. Autor tych badań zauważa, że nauczyciele dysponują dużą skalą możliwości metodycznych, uwzględniając to, co jest modne, zalecane przez program, czy też popularne poradniki metodyczne i czasopisma. Stosują różne sposoby kontroli i oceny wyników nauczania, bardzo często i skutecznie wykorzystują środki dydaktyczne (L. Kacprzak 2003).

Opierając się na doświadczeniach wyniesionych z prowadzonych badań własnych, a także innych w/w autorów ogólnie można stwierdzić, że wyniki uzyskane w badaniach świadczą o wysokim poziomie kompetencji pragmatycznych nauczycieli klas I-III.

3.2.1.2. Charakterystyka kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych

Kolejny obszar badań dotyczących nauczycielskich kompetencji pedagogicznych stanowiły **kompetencje** zwane w tej pracy **interpretacyjno – komunikacyjnymi**. Są one jednym z podstawowych składników kwalifikacji nauczycielskich. Wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak też niewerbalnych. Oprócz tego dotyczą umiejętności nawiązywania i podtrzymywania przez nauczyciela kontaktu z uczniem, właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych, a także rozumienia dialogowego charakteru relacji nauczyciel – uczeń. Istotne znaczenie ma zdolność do komunikowania się na poziomie empatii. Odpowiedzi na pytania 14-20 w kwestionariuszu samooceny nauczycieli i oceny dyrektorów wskazywały na stopień opanowania przez nauczycieli tej grupy kompetencji. W tabeli 11 została przedstawiona analiza zbiorcza informacji uzyskanych na ten temat od dyrektorów szkół i nauczycieli.

Tabela 11. Kompetencje komunikacyjno – interpretacyjne nauczycieli wczesniej edukacji w swietle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół

Kompetencje komunikacyjno – interpretacyjne		Badane kategorie:	Ocena nauczycieli (N = 529)						Ocen dyrektorów (N = 494)						Poziom oceny (wyrażony medianą)	
			Wysoka		Średnia		Niska		Wysoka		Średnia		Niska			
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
pełna akceptacja przez nauczycieli wszystkich uczniów, jednakowe traktowanie tych najsłabszych, jak i tych najzdolniejszych			479	90,5	47	8,9	3	0,6	435	88,1	56	11,3	3	0,6	wysoka	wysoka
łatwość w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z uczniami			500	94,5	28	5,3	1	0,2	442	89,5	51	10,3	1	0,2	wysoka	wysoka
okazywanie przez nauczycieli zainteresowania i zrozumienia dla osobistych spraw uczniów, bycie ich przyjacielem			484	91,5	44	8,3	1	0,2	423	85,6	70	14,2	1	0,2	wysoka	wysoka
umiejętność kontrolowania swoich emocji w kontaktach z uczniami			421	79,6	102	19,3	6	1,1	393	79,6	92	18,6	9	1,8	wysoka	wysoka
zezwalanie uczniom na samodzielne i samorutne oraz niczym nie skrępowane wypowiadanie się			388	73,3	135	25,5	6	1,1	369	74,7	113	22,9	12	2,4	wysoka	wysoka
koncentrowanie się nauczyciela na tym, co mówi uczeń i nie przeszkadzanie mu			442	83,6	85	16,1	2	0,4	393	79,6	98	19,8	3	0,6	wysoka	wysoka
stosowanie zasad komunikacji niewerbalnej np. zachowywanie kontaktu wzrokowego z uczniem podczas rozmowy, zwracanie uwagi na brzmienie głosu, wyraz twarzy, gesty			472	89,2	54	10,2	3	0,6	419	84,8	70	14,2	5	1,0	wysoka	wysoka

N – liczba ocenianych nauczycieli

Dane przedstawione w tabeli 11 dotyczące oceny kompetencji komunikacyjno – interpretacyjnych nauczycieli świadczą o tym, że kategoria oceny „wysoka” dotyczy ponad 50% badanych respondentów – zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów szkół.

Wyniki badań wyraźnie wskazują na to, że nauczyciele w pełni akceptują wszystkich uczniów i jednakowo traktują tych najsłabszych, jak i tych najzdolniejszych (479 wysokich ocen nauczycieli, tj. 90,5% i 435 wysokich ocen dyrektorów, tj. 88,1%). Oznacza to, że realizują w procesie nauczania i wychowania postulat podmiotowości, jaki formułuje współczesna pedagogika. Model ten znosi autorytarną rolę nauczyciela, proponuje zasady współdziałania oparte na akceptacji i równoprawności uczestników. Proponuje partnerstwo jako próbę otwarcia się na siebie, jako wzajemne okazywanie sobie szacunku. Postawa bezwarunkowej aprobaty dziecka przez badanych nauczycieli dowodzi, że liczą się oni z potrzebami psychicznymi dziecka, w tym także z potrzebą bezpieczeństwa, szacunku i samorealizacji. Pełna akceptacja ucznia takim, jakim jest, ma istotny wpływ na jego dalszy rozwój, rozwój jego osobowości, na motywację do nauki i akceptację samego siebie.

Należy jednak zadać pytanie, czy konsekwencją definitywnej aprobaty uczniów, rezygnacji nauczyciela z dominującej pozycji nie będą niezadowalające efekty nauczania? Czy nauczyciele pamiętają, że absolutnie tolerując swoich „małych” podopiecznych, którzy jeszcze nie wiedzą, czego chcą, co jest dobre, a co złe, jednocześnie muszą kierować ich rozwojem, pomagać w dokonywaniu właściwych wyborów? Czy zdają sobie sprawę, że nauczyciel wczesnej edukacji zaspokaja wielostronne potrzeby uczniów nie tylko poprzez bezwzględną akceptację, ale i bycie dobrym przewodnikiem i organizatorem procesu nauczania? Byłoby bardzo źle, gdyby nauczyciele traktowali uczniów z bezgraniczną aprobatą i zrozumieniem, a zapominali, że jako nauczyciele dobrze wykonujący swój zawód powinni stawiać przed uczniami wymagania adekwatne do ich możliwości i racjonalnie je egzekwować, nie zapominając o rzeczy podstawowej, czyli wspomaganiu i ukierunkowaniu rozwoju dzieci.

Jak wynika z zestawienia ujętego w tabeli 11, nauczyciele wykazali się również wysokim poziomem umiejętności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktów z uczniami (500 wysokich ocen nauczycieli, tj. 94,5% i 442 wysokich ocen dyrektorów, tj. 89,5%), okazują zainteresowanie i zrozumienie dla ich spraw osobistych (484 wysokich ocen nauczycieli, tj. 91,5% i 423 wysokich ocen dyrektorów, tj. 85,6%). Wyrazili przez to umiejętność delikatnego, życzliwego postępowania z dziećmi w taki sposób, aby ich nie urazić, nie sprawić przykrości, nie lekceważyć, nie przyjmować drwiąco wypowiedzianych słów, aby nie wywoływać konfliktów. Nauczyciele zaoferowali chęć bycia przyjaciółmi dla

swoich wychowanków, co oznacza, że potrafią zrozumieć ich problemy, czy też chwilowe niedyspozycje. W pracy edukacyjnej stosują również różne formy komunikacji niewerbalnej (472 wysokich ocen nauczycieli, tj. 89,2%). Znalazło to także potwierdzenie w opiniach dyrektorów szkół (419 wysokich ocen z ich strony, tj. 84,8%).

Wnioski z obserwacji prowadzonej przez doradcę metodycznego również wskazują na wysoki poziom kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych obserwowanych nauczycieli. Świadczy o tym dobry kontakt z dziećmi w trakcie hospitowanych zajęć, wytworzenie pozytywnego klimatu w grupie, jak również zaangażowanie i koncentracja uwagi uczniów w trakcie pracy oraz oczekiwanie na kolejne zadania.

Ale i w tym przypadku powstaje problem: Czy nauczyciele nie zatracili pewnego dystansu w relacjach nauczyciel – uczeń? Czy zostając przyjaciółmi swoich uczniów nie zapominają o tzw. takcie pedagogicznym, który pozwala nawiązać przyjacielską więź, jednak nie na zasadzie „kumplostwa”, lecz wzajemnego poszanowania obu podmiotów edukacyjnych? Nie jest to tak niebezpieczne w edukacji wczesnoszkolnej, ale problem ten zauważyć trzeba. Bycie dobrym nauczycielem wymaga posiadania takich cech charakteru, jak komunikatywność, umiejętność kierowania grupą ludzi, tolerancyjność, konkretność, bystrość, bezpośredniość, umiejętność postępowania z dziećmi. Każdy, kto jest lub chce być nauczycielem, powinien zwyczajnie lubić ludzi. Tymczasem szkoła jest przede wszystkim miejscem pobierania i wzbogacania wiedzy, a nie poradnią psychologiczną, a więc jej zasadniczym celem jest wyposażenie uczniów w użyteczne kompetencje i dzięki temu wprowadzenie ich w dorosłe życie.

Analizując szczegółowo obraz procentowy ocen nauczycieli i dyrektorów szkół w zakresie kompetencji komunikacyjno - interpretacyjnych nauczycieli wczesnej edukacji pokazują jednak, że nauczyciele dostrzegają pewne niedoskonałości w procesie swojej komunikacji z uczniami. Sami dostrzegają, że nie zawsze kontrolują emocje w kontaktach z uczniami (421 wysokich ocen nauczycieli, tj. 79,6%, ale też 102 średnie oceny nauczycieli, tj. 19,3% oraz 393 wysokie oceny dyrektorów, tj. 79,6%, ale też 92 średnie oceny dyrektorów, tj. 18, 6%). Niekiedy nie zezwalają uczniom na samodzielne i samorzutne oraz niczym nieskrępowane wypowiadanie się (388 wysokich ocen nauczycieli, tj. 73,3%, ale też 135 średnie oceny nauczycieli, tj. 25,5% oraz 369 wysokie oceny dyrektorów, tj. 74,7%, ale też 113 średnie oceny dyrektorów, tj. 22,9%) oraz niedostatecznie koncentrują uwagę na wypowiedzi ucznia (442 wysokich ocen nauczycieli, tj. 83,6%, ale też 85 średnie oceny nauczycieli, tj. 16,1% oraz 393 wysokie oceny dyrektorów, tj. 79,6%, ale też 98 średnie oceny dyrektorów, tj. 19,8% wypowiedzi).

Pewne nieprawidłowości w procesie komunikacji zauważył również doradca metodyczny. W swych opiniach zwrócił uwagę, że specyfiką zajęć hospitowanych jest takie ich organizowanie przez nauczyciela, by pokazać wiele niewątpliwie interesujących form pracy z uczniami. W efekcie, w niektórych elementach tempo zajęć było na tyle duże, że brakowało czasu na dłuższe, swobodne wypowiedzi uczniów. O ile w fazie początkowej zajęć uczniowie mieli okazję do zaprezentowania dłuższych wypowiedzi, to często brakowało takich możliwości w ich końcówce.

A przecież mistrz komunikacji międzyludzkiej oprócz umiejętności prowadzenia dialogu, bycia życzliwym i wyrozumiałym rozmówcą, musi być także cierpliwym słuchaczem. W komunikacji międzyludzkiej podkreśla się ogromną rolę zdolności zarówno mówienia, jak i słuchania. Błędny jest mniemanie, że podstawowym czynnikiem porozumiewania się jest umiejętność mówienia. Nauczyciel może wyróżniać się elokwencją, a wciąż być głuchym, na to, co mówi uczeń. Uważne słuchanie wymaga czegoś więcej, niż posiadania dwójga uszu. To między innymi empatyczne rozumienie świata rozmówcy.

Wskazane tendencje odnoszące się do szczebla kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych badanych nauczycieli właściwe są także dla wyników uzyskanych w tej kwestii przez innych badaczy.

Mianowicie L. Kacprzak stwierdził, że komunikowanie się nauczycieli z uczniami w czasie różnych zajęć wyrażało się wysoką poprawnością języka, jasno, precyzyjnie formułowanymi pytaniami, które wyzwały aktywność uczniów oraz ich chęć do pracy. Niewerbalne „oddziaływanie” na uczniów – postawa absorbująca wobec nich i zachęcająca, pogoda i optymizm to wartości, które występowały u badanych nauczycieli. Większość nauczycieli ma czas dla uczniów, można im zaufać, mają poczucie humoru, są cierpliwi i wyrozumiali. L. Kacprzak przeprowadził także ankietę wśród uczniów klas II-III na temat: „Nauczyciel w oczach i ocenie dziecka”. Zdecydowana większość uczniów stwierdziła, że ich Pani nie wzbudza lęku, często się uśmiecha, można jej powierzyć tajemnicę. I w tych badaniach pojawił się jednak problem nauczycielskiego braku panowania nad swoimi emocjami bowiem 70% pytanym dzieci odpowiedziało, że Pani często krzyczy na zajęciach (L. Kacprzak 2003).

Z. Zbróg zakłada, że wielu nauczycieli uczących w polskich szkołach ma podstawowe pojęcie na temat warunków, w jakich powinna przebiegać komunikacja między nauczycielem a uczniem. Założenie to wynika z tego, iż w programie studiów na kierunku: pedagogika, znajdują się zagadnienia związane z komunikacją interpersonalną. Na podstawie jednak obserwacji 30 zajęć w klasach I-III, prowadzonych podczas praktyk pedagogicznych przez

nauczycieli oraz studentów w latach 2005-2007 w kieleckich szkołach podstawowych, nietrudno odnieść wrażenie, że są to podstawy wiedzy powierzchownej, a nawet trzeba mówić o wyłącznie intuicyjnym korzystaniu nauczycieli ze swoich kompetencji komunikacyjnych – a to przecież zdecydowanie za mało, aby sprawność komunikacyjna pedagogów funkcjonowała na satysfakcjonującym poziomie. O ile duża część nauczycieli wykazuje się sprawnością systemową, tzn. mniej więcej umie poprawnie mówić po polsku, to – jeśli chodzi o kolejne elementy wiążące się z kompetencją komunikacyjną – polega ona wyłącznie na utrwalonych zwyczajach szkolnych, nie uświadamiając sobie, że własne umiejętności komunikacyjne można wspomagać sprawdzonymi, potwierdzonymi badawczo wzorcami opisywanymi przez psycholingwistów. Nauczyciele po prostu nie wiedzą, że proces dydaktyczno-wychowawczy można poprowadzić o wiele sprawniej, jeśli by pogłębić własne umiejętności w zakresie komunikacji interpersonalnej. Obserwacja zajęć wskazuje na to, że w świadomości nauczycieli istnieje szereg zakorzenionych „zwyczajów komunikacyjnych”, które, niestety, spełniają niekorzystną rolę w rozwoju językowym i emocjonalnym dzieci klas niższych. Nauczyciele niewłaściwie reagują na często zdarzające się, „zwykłe” sytuacje szkolne, osądzając uczniów, nadając im „etykiety”, zwracając się do nich nieelegantcko, rozkazując, a nawet grożąc, np.: *Nie odzywaj się, kiedy cię nie pytam czy Robisz to specjalnie, żeby mnie zdenerwować. Ja też mam cię zdenerwować?* Badacze komunikacji podkreślają, że takie zdania wywołują lęk, poniżają dzieci, zniechęcają do rozmowy z nauczycielem. Zastosowanie gróźb właściwie natychmiast kończy jakikolwiek dialog. Wykorzystywanie przez nauczyciela swojej dominującej pozycji w relacji nauczyciel-uczeń prowokuje bowiem ucieczkę – przed wyjaśnieniami i rozmową o dziecięcych problemach – w kłamstwo i oszukiwanie. Uczniowie w takich warunkach komunikacyjnych rzadko odzywają się spontanicznie i niechętnie decydują się na dłuższe samodzielne wypowiedzi, gdyż odczuwają dystans w stosunku do nauczyciela i poczucie zagrożenia krytyczną oceną, upomnieniem czy też nieprzyjemną uwagą (Z. Zbróg 2009).

Na tej podstawie można wysunąć wniosek, że nauczyciele wczesnej edukacji muszą zwrócić baczniejszą uwagę na panowanie nad własnymi zachowaniami, na kontrolowanie własnych i odczytywanie cudzych emocji, kierowanie swoimi reakcjami, samokontrolę, przewidywanie konsekwencji działania. Powinni rozbudowywać i pogłębiać umiejętność wsłuchiwania się w to, co mówi do nich dziecko, nawet to najmłodsze, a może przede wszystkim to najmłodsze. Niezbędnym elementem komunikacji jest bowiem sprawność językowa, kultura języka, ale i wysoka kultura osobista. To, że badani nauczyciele dostrzegają luki w swoim przygotowaniu do prawidłowego komunikowania się z uczniem,

jest faktem pozytywnym i prowadzi do wniosku, że nauczyciele chcą ten problem kontrolować i korygować. A to powinno w konsekwencji doprowadzić do intensyfikacji ich samokształcenia i aktywnego udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego z zakresu komunikacji interpersonalnej.

Natomiast z ogólnego zestawienia dotyczącego rankingu ocen respondentów odnoszących się do kompetencji komunikacyjno – interpretacyjnych nauczycieli wynika, że są one rozwinięte na wysokim poziomie.

3.2.1.3. Charakterystyka kompetencji współdziałania

Ważnym składnikiem aktywności zawodowej nauczyciela są **kompetencje współdziałania** widoczne w jego prospołecznych zachowaniach i umiejętnym integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych. Wymagają one przede wszystkim posiadania wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów, sprawności w modyfikowaniu własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno – moralnej oraz rozumienia 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 (J. Szempruch 2001). W tabeli 12 ukazano dane uzyskane na podstawie pisemnej samooceny nauczycieli i oceny dyrektorów szkół inspirowanej pytaniami 21-26 kwestionariusza.

Tabela 12. Kompetencje współdziałania nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół

Kompetencje współdziałania		Ocena nauczycieli (N = 529)																		Ocen dyrektorów (N = 494)						Poziom oceny (wyrażony medianą)																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																							
		Wysoka						Średnia						Niska						Wysoka		Średnia		Niska				Nauczyciele	Dyrektorzy																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Badane kategorie:		rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz kształcenie u wychowanków tych umiejętności		456	86,2	69	13,0	4	0,8	403	81,6	85	17,2	6	1,2																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																		

N – liczba ocenianych nauczycieli

Uwzględniając ogólnie ilość i jakość uzyskanych opinii nauczycieli i dyrektorów w zakresie opanowania kompetencji współdziałania nauczycieli wczesnej edukacji przedstawione w tabeli 12, można powiedzieć, że zdecydowana większość nauczycieli wysoko szacowała swoje umiejętności współpracy ze wszystkimi podmiotami edukacyjnymi. Opinia dyrektorów potwierdza wysoką samoocenę swoich podwładnych.

Na tej podstawie można orzec, że nauczyciele dbają o to, aby w zespole uczniowskim panowała korzystna atmosfera (490 wysokich ocen nauczycieli, tj. 92,6% i 441 wysokich ocen dyrektorów, tj. 89,3%), starają się skutecznie rozwiązywać konflikty interpersonalne w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz kształcą w wychowankach te umiejętności (456 wysokich ocen nauczycieli, tj. 86,2% i 403 wysokich ocen dyrektorów, tj. 81,6%).

Według doradcy metodycznego na uwagę zasługuje zdyscyplinowanie i kultura osobista uczniów, które zostały „wypracowane” niewątpliwie w trakcie prawidłowo realizowanego procesu opiekuńczo – wychowawczego we współpracy z rodzicami. Te czynniki, jak i fakt stworzenia warunków do kształtowania umiejętności ponadprzedmiotowej, jaką jest efektywna współpraca w zespole uczniowskim, są wyrazem rozwiniętych kompetencji współdziałania u nauczycieli wczesnej edukacji.

Fakt, że badani nauczyciele czuwają nad sprzyjającym klimatem w klasie, a w sytuacjach spornych dążą do rozwiązania problemu, powinien bardzo cieszyć, bowiem dla wielu uczniów klasa jest miejscem najważniejszej aktywności życiowej: może stać się miejscem zaspokajającym ważne potrzeby społeczne i źródłem osobistych doświadczeń, ale może także zmienić się w miejsce puste i nudne, egzystować w świadomości jako zbiorowisko osób niepowiązanych żadnymi istotnymi interesami, niezdolnych do podjęcia wspólnego działania. To, czym dla ucznia stanie się klasa, w dużej mierze zależy właśnie od nauczyciela.

Według opinii zebranych od respondentów badani nauczyciele łatwo nawiązują kontakty z rodzicami uczniów (437 wysokich ocen nauczycieli, tj. 82,6% i 405 wysokich ocen dyrektorów, tj. 82,0%) i pomagają im w rozwiązywaniu problemów wychowawczych (405 wysokich ocen nauczycieli, tj. 76,6% i 379 wysokich ocen dyrektorów, tj. 76,7%). Świadczy to o dobrych relacjach zachowanych we współpracy nauczycieli z rodzicami. Nauczyciele rozumieją, że aby mieć szansę na „dobre wychowanie” ucznia, na jego rozwój i pielęgnowanie wartości ogólnoludzkich, by mieć szansę na autorytet muszą znaleźć płaszczyznę porozumienia z rodzicami, muszą zdobyć ich zaufanie, przezwyciężyć niechęć, jeżeli taka zaistnieje, i bierność. Nauczyciele zdają sobie sprawę ze współodpowiedzialności za wychowanie dzieci powierzone ich pieczy, a także że wszelkie ich działania muszą być

zrozumiałe i „czytelne” dla rodziców. Zapraszają więc opiekunów do szkoły, do udziału w różnych imprezach, aby pokazać co i dlaczego dzieje się w szkole, jakie kompetencje mają nauczyciele, co rodzice powinni dać szkole (swojemu dziecku), jak mają wspierać własne dziecko w szkolnym bytowaniu i w szkolnym rozwoju.

Jest to więc kolejny powód do zadowolenia, gdyż dobra współpraca z rodzicami ułatwia pokonywanie trudności w codziennej działalności pedagogicznej, jest źródłem zadowolenia osobistego i decyduje o autorytecie w środowisku. Efekty takiego partnerstwa warunkują jakość życia szkolnego.

Z badań własnych wynika, że w większości nauczyciele zgodnie współpracują również w zespole nauczycielskim (422 wysokich ocen nauczycieli, tj. 79,8% i 383 wysokich ocen dyrektorów, tj. 77,5%), Działania grupowe pozwalają na wtopienie umiejętności i wiedzy członków grupy we wspólne uczenie się i działanie, a zatem dobre współdziałanie daje większe efekty, wyższą jakość, niż gdyby to była suma indywidualnych działań każdego z osobna.

Jedną z wartościowszych dróg wzbogacania umiejętności pedagogicznych nauczycieli, zwłaszcza początkujących w zawodzie, jest systematyczny kontakt z nauczycielami przodującymi, o bogatym doświadczeniu w pracy z dziećmi. Obserwacja starszych kolegów, wzajemna wymiana spostrzeżeń we współpracy z nauczycielem metodykiem (doradcą, mentorem) oraz ukierunkowane samokształcenie mogą przyczynić się z pewnością do uzyskiwania lepszych rezultatów w pracy wychowawczo-dydaktycznej młodych nauczycieli.

Zgłębiając samoocenę nauczycieli i oceny dyrektorów szkół w zakresie kompetencji współdziałania nauczycieli wczesnej edukacji, można zauważyć, iż nauczyciele niekiedy pomijają w swojej pracy możliwość korzystania z pomocy instytucji wspierających pracę szkoły, np. poradni psychologiczno – pedagogicznej, mimo iż to jest działanie wynikające z funkcji wychowawcy (342 wysokich ocen nauczycieli, tj. 64,7%, ale też 172 średnie oceny nauczycieli, tj. 32,5% oraz 343 wysokie oceny dyrektorów, tj. 69,4%, ale też 138 średnie oceny dyrektorów, tj. 27,9% osób objętych badaniami).

Co jest przyczyną tego niepokojącego stanu rzeczy? Może być to spowodowane zderzeniem się we współpracy nauczyciela i poradni dwóch pól niekompetencji - ze strony nauczyciela jest to niewystarczająca wiedza z zakresu psychologii rozwojowej, wiedza dotycząca procesów poznawczych i emocjonalnych w planowaniu i realizacji działań dydaktycznych i wychowawczych, brak umiejętności projektowania działań edukacyjnych w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, a ze strony pracowników poradni natomiast, brak znajomości procesu kształcenia, umiejętności doboru strategii, form i

środków kształcenia do możliwości uczniów o specjalnych potrzebach. Poza tym opinie wydawane przez poradnie często nie spełniają oczekiwań nauczycieli, ponieważ nie wnoszą wiele nowego do ich dotychczasowej wiedzy o uczniu. Nauczyciele często oczekują konkretnych zestawów zadań, ćwiczeń, sposobów postępowania, które mogliby zastosować wobec każdego ucznia odwiedzającego poradnię (A. Frydrychowicz 2000). Na pewno problem ten można i należy przezwyciężać, choćby przez częstsze wizyty pracowników poradni w szkołach, ponieważ harmonijna współpraca nauczyciela z poradnią niesie za sobą wiele korzyści, szczególnie w sytuacji, kiedy to nauczyciel jest pierwszym diagnostą dziecka. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna jest placówką wspomagającą szkołę w różnych organizowanych przez nią na własnym terenie formach pomocy. Pracownicy poradni organizują szkolenia i warsztaty dla pedagogów szkolnych i nauczycieli, konsultacje na terenie poradni i szkół (również dla rodziców), dzięki którym uczestnicy, prowadząc dyskusje, mogą wymienić się swoim poglądami i doświadczeniami. Zapewniają specjalistyczną pomoc dla dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych, opracowują i przekazują nauczycielom wskazówki do pracy z uczniem korzystającym z pomocy poradni oraz oferują pomoc w konstruowaniu indywidualnych i grupowych programów zajęć korekcyjno - kompensacyjnych⁵.

Zjawisko to potwierdziły wyniki badań innych autorów.

Kwestię kompetencji współdziałania poruszyła w swojej pracy A. Kozłowska. Jej badania wykazały, że przeważająca liczba nauczycieli deklaruje, iż jedną z najważniejszych dla nich zasad zachowania się nauczyciela jest współpraca z dziećmi i demokratyczne podejście do uczniów. Natomiast konsultacje z innymi nauczycielami, kontakty z rodzicami w porównaniu z innymi czynnościami związanymi z zawodem, np. nauczaniem, samokształceniem, wykonywaniem pomocy dydaktycznych, poprawą prac uczniowskich schodzą na dalszy plan. Szczególnie w przypadku nauczycieli z dłuższym stażem pracy w zawodzie, którzy nie potwierdzili kontaktów z innymi nauczycielami i nie zadeklarowali działalności publicznej. Może być to wynikiem posiadanego doświadczenia zawodowego lub zmęczenia. Znikomy procent badanych nauczycieli przyznał się do kontaktów z instytucjami oświatowymi. Podobnie, jak w przypadku wyników badań prowadzonych do mojej pracy, nauczyciele nie zawsze oceniali wysoko swoje kontakty, np. z poradnią psychologiczno – pedagogiczną (A. Kozłowska 1998).

⁵ Patrz: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno - pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z 7.01.2003.

Konsekwencją badań kierowanych przez J. Rusieckiego jest stwierdzenie, że najlepsza współpraca występuje pomiędzy samymi nauczycielami. Dobre kontakty osobowe mają także nauczyciele z uczniami. Natomiast najgorzej przedstawia się współpraca w relacjach nauczyciel – środowisko lokalne (wyłączając z tego rodziców uczniów). (J. Rusiecki 1999).

Ogólnym wnioskiem jest stwierdzenie, że stopień kompetencji współdziałania nauczycieli wczesnej edukacji jest wysoki. Należy jednak dołożyć starań, aby współpraca nauczycieli z pracownikami poradni psychologiczno – pedagogicznych układała się pomyślniej.

3.2.1.4. Charakterystyka kompetencji kreatywności

Głównym zadaniem nauczyciela, oprócz przekazu wiadomości, jest tworzenie sytuacji problemowych i stymulowanie twórczych postaw edukacyjnych uczniów. W jego pracy zasadniczą rolę pełnią więc **kompetencje kreatywności**. Nauczyciel kreatywny to nauczyciel otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swą wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe. Efektem twórczego działania nauczyciela jest tzw. nowatorstwo pedagogiczne, stałe doskonalenie własne jako nieodłączny atrybut osobowości nauczyciela. Nauczyciel, któremu nie obce są kompetencje kreatywności, bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje, jest bez reszty zaangażowany w to, co robi, odpowiedzialny, wytrwały w dążeniu do wytyczonego celu, charakteryzuje go elastyczność myślenia. Tylko twórcze działanie nauczycieli daje gwarancje wysokiego poziomu kształcenia w naszym szkolnictwie.

Dane w tabeli 13 prezentują analizę ilościową odnoszącą się do kompetencji kreatywności nauczycieli, którą uzyskano na podstawie arkusza samooceny nauczycieli i oceny dokonanej przez dyrektorów szkół.

Tabela 13. Kompetencje kreatywności nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół

Kompetencje kreatywności		Ocena nauczycieli (N = 529)						Ocen dyrektorów (N = 494)				Poziom oceny (wyrażony medianą)	
Badane kategorie:		Wysoka		Średnia		Niska		Wysoka		Średnia		Nauczyciele	Dyrektorzy
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
umiejętność samodzielnego dokonania analizy programów nauczania i decydowania o wyborze jednego z nich		383	72,4	133	25,1	13	2,5	352	71,3	133	26,9	wysoka	wysoka
umiejętność opracowania programu autorskiego		207	39,1	268	50,7	54	10,2	183	37,0	245	49,6	średnia	średnia
doskonalenie własnego warsztatu pracy, podejmowanie próby jego modernizacji, wprowadzanie innowacji		381	72,0	135	25,5	13	2,5	313	63,4	162	32,8	wysoka	wysoka
tworzenie własnych projektów edukacyjnych (np. scenariusze, programy nauczania, artykuły) i publikowanie ich w czasopismach pedagogicznych		197	37,2	216	40,8	116	21,9	169	34,2	197	39,9	średnia	średnia
dążenie do uzyskania dodatkowych kwalifikacji, uczestnictwo w organizowanych formach doskonalenia zawodowego, np. kursach w placówkach doskonalenia, ośrodkach metodycznych, poradach szkoleniowych		396	74,9	124	23,4	9	1,7	315	63,8	150	30,4	wysoka	wysoka

N – liczba ocenianych nauczycieli

W tym miejscu warto przypomnieć, że zintegrowana edukacja wczesnoszkolna zakłada, między innymi, zlikwidowanie podziału na odrębne przedmioty nauczania. W ślad za tym program nauczania powinien mieć zintegrowany charakter i całościowo ujmowane treści kształcenia, podporządkowane celom edukacyjnym a nie przedmiotom nauczania. Wolny rynek wydawniczy dostarczył w ostatnich latach licznych propozycji programów nauczania dla etapu zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Z roku na rok pojawiają się wydawnictwa zajmujące się edytorstwem książek szkolnych. Oferta wydawnicza jest interesująca zarówno pod względem dydaktycznym, merytorycznym, jak i edytorskim. Liczba funkcjonujących obecnie programów zmienia się w szybkim tempie.

Z jednej strony, dowolność wyboru programu nauczania, możliwość dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb i oczekiwań środowiska szkoły, z drugiej zaś, świadomość doniosłości roli programu w realizacji celów kształcenia, wyznaczają nauczycielom nie lada zadanie związane z ewaluacją programów nauczania. Program nauczania jest jednym z najważniejszych narzędzi organizacji procesu nauczania – uczenia się, wpływającym na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Od jego koncepcji, filozofii, adekwatności celów, treści, metod i środków dydaktycznych zależy w dużej mierze jakość procesu i uzyskiwane efekty. Program nauczania dla zajęć edukacyjnych danego oddziału dobiera nauczyciel prowadzący zajęcia, uwzględniając możliwości uczniów i wyposażenie szkoły. Konsekwencją tego uprawnienia jest ponoszenie odpowiedzialności za swoje wybory. Nauczyciele stają więc przed dylematem, jak spośród licznych propozycji wydawniczych wybrać program najlepszy dla uczniów, a także dla nich samych. Wydawnictwa pedagogiczne prześcigają się bowiem w pomysłowości promocji, mającej na celu pozyskanie klienta. Podejmują różnorodne działania marketingowe, np. organizują spotkania z nauczycielami, rozdają programy – gratis, przysyłają foldery reklamujące nowe podręczniki i kuszą bezpłatnymi materiałami metodycznymi czy środkami dydaktycznymi. Trudno jednak ocenić programy z folderu, trudno też ocenić ich wartość po kilkuminutowym przeglądzie.

Zaskakujące wydają się zatem wyniki badań własnych, w których, jak pokazują dane w tabeli 13, bezwzględna większość badanych, zarówno nauczycieli, jak i ich dyrektorów, wybrała najwyższą notę dotyczącą umiejętności nauczycieli w samodzielnym dokonaniu analizy programów nauczania i decydowania o wyborze jednego z nich (383 wysokich ocen nauczycieli, tj. 72,4% i 352 wysokich ocen dyrektorów, tj. 71,3%).

Wyżej przedstawione refleksje skłaniają do postawienia pytań: Czy rzeczywiście nauczyciele wczesnej edukacji są tak doskonale przygotowani do trudnej sztuki wyboru programu nauczania, który jest jednym z najważniejszych narzędzi organizacji procesu

nauczania – uczenia się, wpływającym na osiągnięcia edukacyjne uczniów? Czy w związku z tym nauczyciele potrafią odpowiedzieć na pytania: Który program uznać za dobry? Jakimi kryteriami kierować się przy jego ocenie? Co robić, jeżeli uznamy, że program nie zaspokaja naszych oczekiwań i potrzeb uczniów? Na jakiej podstawie nauczyciel ma dokonywać wyboru programu? Co powinno stanowić podstawę do podejmowania decyzji w sprawie zatwierdzenia programu do użytku szkolnego? Jeśli nauczyciele znają odpowiedź na wyżej postawione pytania, to dlaczego wyniki dotyczące umiejętności zredagowania programu autorskiego już nie są tak zadowalające?

Materiał empiryczny wskazuje na istniejące problemy w przypadku umiejętności opracowania programu autorskiego - większość nauczycieli wybierała średnią wartość swoich zdolności w tym kierunku (tj. 50,7%). Opinia 49,6% dyrektorów potwierdza samoocenę nauczycieli. Niepokojącym jest, iż największą trudność sprawia nauczycielom sztuka tworzenia własnych projektów edukacyjnych (np. scenariuszy, artykułów) i publikowania ich w czasopismach pedagogicznych. W tym przypadku można mówić o braku przewagi jednej z trzech kategorii ocen nauczycieli. Podobna liczba nauczycieli na wysokim (nauczyciele – 37,2 %, dyrektorzy – 34,2%), średnim (nauczyciele – 40,8%, dyrektorzy - 39,9%) i niskim (nauczyciele – 21,9%, dyrektorzy -25,9%) poziomie tworzy projekty edukacyjne i publikuje je w czasopismach pedagogicznych.

Porównując prezentowane wyżej wyniki badań własnych z wynikami badań A. Włoch, można wyprowadzić podobne wnioski. Mianowicie, niewielu nauczycieli pisze własne scenariusze zajęć. Większość z nich korzysta także z gotowych programów nauczania, a tylko znikomy procent badanych podejmuje się układania programów autorskich lub modyfikacji programów istniejących. Jednakową dla obu badań staje się konkluzja, że nauczyciele wolą korzystać z już opracowanych i niejednokrotnie sprawdzonych przez kolegów koncepcji niż tworzyć własne i ponosić za nie pełną moralną i profesjonalną odpowiedzialność.

W toku badań stwierdzono, że ponad połowa respondentów wysoko ocenia swój wkład w doskonalenie warsztatu pracy, podejmowanie prób jego modernizacji, wprowadzanie innowacji przez nauczycieli wczesnej edukacji. Tym sposobem doskonalą własną praktykę, wzbogacając ją o nowe rozwiązania, które umożliwiają osiągnięcie wyższych rezultatów dydaktyczno – wychowawczych, przyczyniając się tym sposobem do postępu. Badani nauczyciele bezustannie poszukują, badają, eksperymentują, konstruując swój twórczy warsztat pracy, wychodząc poza utarte szlaki.

Zgodnie z informacjami uzyskanymi od doradcy metodycznego obserwowani nauczyciele wczesnej edukacji wprowadzali innowacje na zajęciach przejawiające się wykorzystywaniem nowoczesnych metod aktywizujących oraz oryginalnych środków dydaktycznych, co wskazuje na wysoko rozwinięte kompetencje kreatywności.

W uzyskanych wypowiedziach jest więc pewna sprzeczność. Z jednej strony wielu nauczycieli przyznaje się do problemów w zakresie tworzenia własnych projektów edukacyjnych, z drugiej znów deklaruje wprowadzanie innowacji do procesu edukacyjnego. Wszystko wskazuje na to, że nauczyciele dostrzegają problemy w zakresie kreowania swojego warsztatu pracy, a jednocześnie starają się go ustawicznie doskonalić podejmując próby jego modernizacji.

Kolejny oceniany wskaźnik kompetencji kreatywności to dążenie do uzyskania dodatkowych kwalifikacji, uczestnictwo w organizowanych formach doskonalenia zawodowego, np. kursach w placówkach doskonalenia, ośrodkach metodycznych, naradach szkoleniowych. I w tym przypadku w kategorii oceny „wysoka” znajdowało się ponad 50% badanych. Wyniki te świadczą o tym, iż nauczyciele zdają sobie sprawę z tego, że doskonałość i mistrzostwo w zawodzie mogą zdobyć w trakcie pracy, uczestnicząc w różnorodnych formach kształcenia ustawicznego. Badani są świadomi, że pracę nad rozwijaniem własnych możliwości innowacyjnych i sił twórczych powinni kontynuować przez cały czas swojej kariery zawodowej, swoją wiedzę nieustannie aktualizować i przystosowywać do zachodzących zmian.

Potwierdzenie takiego stanu rzeczy ma też miejsce w badaniach przeprowadzonych przez L. Kacprzaka, których wnioskiem jest stwierdzenie, że wszyscy nauczyciele biorą udział w szkoleniach i kursach doskonalących umiejętności i czynią to ustawicznie (L. Kacprzak 2003).

Przedstawione wyniki badań wskazują na dwie zarysowujące się tendencje: z jednej strony nauczycieli charakteryzuje działanie twórcze przejawiające się m.in. umiejętnością dokonania analizy programów nauczania i na tej podstawie wyborze jednego z nich, doskonaleniem własnego warsztatu pracy, podejmowaniem próby jego modernizacji oraz dążeniem do uzyskania dodatkowych kwalifikacji. Z drugiej strony jednak nauczyciele nie zawsze są gotowi do opracowania programu autorskiego, do tworzenia własnych projektów edukacyjnych, np. scenariuszy, programów nauczania czy artykułów.

Z ogólnego zestawienia dotyczącego samooceny nauczycieli i ocen dyrektorów szkół dotyczących kompetencji kreatywności nauczycieli wczesnej edukacji wynika, że są one rozwinięte na średnim poziomie. Niemniej jednak tę część badań można podsumować

optymistycznym stwierdzeniem, że badani nauczyciele potrafią spojrzeć krytycznie na własną pracę. Gwarantuje to uświadomienie sobie konieczności nieustannego doskonalenia, potrzeby ciągłego uzupełniania swojej wiedzy i działań twórczych.

3.2.1.5. Charakterystyka kompetencji informatyczno - medialnych

Podając badania nad problemem kompetencji pedagogicznych nauczycieli klas I-III nie można pominąć tzw. **kompetencji informatyczno – medialnych**. Pod koniec XX wieku w życie polskiej szkoły wkroczyła bowiem technologia informacyjna, powodując zmiany w odniesieniu do tradycyjnych technik dydaktycznych. Zmiany te objęły w równej mierze metody uczenia się uczniów, jak i organizację procesu edukacyjnego o czym decydują nauczyciele. Na rynku edukacyjnym zaczęły masowo pojawiać się gotowe oferty korzystania z komputera przez dzieci w coraz to młodszym wieku, także wieku wczesnoszkolnym i przedszkolnym. Nauczanie wspomagane komputerem i Internetem pozwala nie tylko rozwijać umiejętności informatyczne, ale przede wszystkim stwarza korzystne warunki dla rozwoju myślenia twórczego uczących się dzieci, przyspiesza i ułatwia nabywanie różnorodnych umiejętności, stanowi bogate źródło informacji, jak również pełni coraz ważniejszą rolę w diagnozie i terapii pedagogicznej. Komputer ze swoimi możliwościami i specjalistycznym oprogramowaniem staje się najbardziej uniwersalną pomocą dydaktyczną, jest bardzo przydatny w realizacji kreatywnego procesu kształcenia oraz podnosi jego efektywność. R. Pachociński w swojej rozprawie o oświacie przyszłości podkreśla rolę technologii informacyjnej w edukacji. Według niego, dzięki zastosowaniu komputerów na zajęciach dydaktycznych, stają się one bardziej atrakcyjne i mniej stresujące. Uczniowie mogą swobodnie wyrażać swoje opinie bez obawy o krytykę ze strony nauczyciela czy innych uczniów. Wykorzystanie środków multimedialnych wzbudza motywację do nauki, która staje się przyjemnością, ponieważ komputer nie zdenerwuje się mimo kolejnych potknięć ucznia, nie będzie się śmiał nawet z najgłupszego błędu oraz powtórzy wielokrotnie to samo zdanie, gdy zajdzie taka potrzeba, nie irytując się jak człowiek (R. Pachociński 1999).

Jednak, ileż byłby wart komputer, nawet jako narzędzie wsparcia intelektualnego, bez nauczyciela, który potrafi się nim posłużyć i odpowiednio wykorzystać do celów edukacyjnych? Czy multimedialny środek dydaktyczny spełni swoje zadanie bez naturalnego kontaktu z żywym człowiekiem?

Na podstawie literatury przedmiotu (np. W. Osmańska – Furmanek 1999, S. Juszczak 1999, W. Niedzicki 2004) oraz własnych doświadczeń można stwierdzić, iż mimo tego, że komputer jest ważnym instrumentem kształcenia intelektualnego, nie do końca odkrytym źródłem inspiracji do nowoczesnego i efektywnego stosowania w ramach jednostek zajęć szkolnych i nauki domowej dzieci od najmłodszych lat, to nie zdoła zastąpić on nauczyciela. Dzisiaj dysponujemy już przekonującą argumentacją na poparcie tezy, że nauczyciel mądrze korzystający z ogromnego potencjału, jaki ze sobą niesie nowoczesna technologia komputerowa wiele dobrego nauczy swoich uczniów. Jest rzeczą oczywistą, że powodzenie procesu edukacyjnego wspieranego technologią informatyczną zależy w pierwszym rzędzie od właściwego przygotowania merytorycznego i metodycznego nauczycieli. Szczęólnego znaczenia nabierają więc kwalifikacje pedagogiczne wzbogacone o pakiet kompetencji informatyczno – medialnych, które pozwalają na sprawne posługiwanie się nowymi źródłami informacji. Nauczyciel, który posiada takie kwalifikacje, potrafi m.in. posługiwać się multimedialnym zestawem komputerowym i jego oprogramowaniem, wykorzystuje technologię informatyczną w pracy z dziećmi (Internet, poczta elektroniczna), publikuje własne prace edukacyjne (scenariusze, artykuły) na stronach WWW, radzi sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania.

Z powyższych powodów kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli wczesnej edukacji stanowiły ważny obszar prowadzonych badań. Ich wyniki przedstawiono w tabeli 14.

Tabela 14. Kompetencje informatyczno - medialne nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół

Kompetencje informatyczno – medialne	Ocena nauczycieli (N = 529)						Ocen dyrektorów (N = 494)						Poziom oceny (wyrażony medianą)	
	Wysoka		Średnia		Niska		Wysoka		Średnia		Niska		Nauczyciele	Dyrektorzy
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Badane kategorie:														
zdolność obsługi komputera	169	31,9	308	58,2	52	9,8	170	34,4	275	55,7	49	9,9	średnia	średnia
umiejętność korzystania z Internetu	202	38,2	244	46,1	83	15,7	170	34,4	242	49,0	82	16,6	średnia	średnia
posiadanie wiedzy na temat wykorzystywania nowoczesnej technologii informacyjnej do procesu nauczania i uczenia się	195	36,9	286	54,1	195	9,1	155	31,4	255	51,6	84	17,0	średnia	średnia
publikacja artykułów edukacyjnych na stronach WWW	44	8,3	84	15,9	401	75,8	59	11,9	98	19,8	337	68,2	niska	niska

N – liczba ocenianych nauczycieli

Na podstawie analizy danych zawartych w tabeli 14 można zauważyć duże zróżnicowanie ocen dokonanych przez respondentów między poszczególnymi kategoriami wskaźników określających kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli. W przypadku umiejętności obsługi komputera oraz posiadania wiedzy na temat wykorzystywania nowoczesnej technologii informacyjnej do procesu nauczania i uczenia się ponad połowa badanych nauczycieli (odpowiednio 58,2% w pierwszym przypadku, 54,1% w drugim), a także dyrektorów (55,7% i 51,6%), mając do wyboru oceny wysoką, średnią i niską, wybierała ocenę średnią. Z odpowiedzi większości respondentów (nauczyciele – 46,1%, dyrektorzy – 49,0%) wynika, że nauczyciele wczesnej edukacji potrafią posługiwać się Internetem w swojej pracy w stopniu średnim. Spośród kompetencji informatyczno – medialnych największy problem sprawia badanym nauczycielom publikowanie swoich artykułów edukacyjnych na stronach WWW, które wymaga znajomości środowiska Windows MS Office, umiejętności kompresowania plików graficznych, czy też obsługi poczty elektronicznej. Większość ankietowanych respondentów ocenia tę kwestię nisko (75,8% nauczycieli oraz 68,2% dyrektorów).

Samooce nauczycieli i ocena dyrektorów szkół skłania do postawienia pytań: Jaki jest powód tego, że przeważająca liczba respondentów nie mogła poszczycić się umiejętnością posługiwania się technologią informacyjną? Dlaczego tak nieliczna grupa nauczycieli przygotowuje swoje publikacje edukacyjne i umieszcza je na stronach WWW? Można przypuszczać, że większość nauczycieli nie posiada dobrej znajomości programów komputerowych, czy też obsługi poczty elektronicznej z powodu braku dostępu nauczycieli do sprzętu komputerowego oraz łączy internetowych. Jak można sądzić, istotny problem stanowi również brak nakładów finansowych na właściwe wyposażenie pracowni komputerowych w placówkach szkolnych, z których korzystają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Powyżej prezentowane wyniki badań, w porównaniu z badaniami prowadzonymi w województwach wielkopolskim i zachodniopomorskim przez Krzysztofa Wawrzyniaka, stwarzają okazję do wysunięcia interesujących wniosków. Celem tamtych badań było zdiagnozowanie poziomu kompetencji informatycznych nauczycieli w stosunku do technologii komputerowych i jej wykorzystania w procesie dydaktycznym nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego. Wyniki badań pokazały bardzo niski poziom kompetencji informatycznych posiadanych przez badanych nauczycieli. Jedynie w kategorii elementarnego wykorzystania komputera więcej niż połowa badanych zadeklarowała

posiadanie jakichkolwiek umiejętności w tym zakresie. Niewielki procent badanych nauczycieli przyznał się do braku znajomości programów multimedialnych i podstawowych funkcji edytora tekstu. Wśród ponad połowy badanych respondentów hasło „technologie komputerowe” wyzwalало uczucia negatywne, ale jednocześnie byli przekonani o dużym znaczeniu tej technologii dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym (K. Wawrzyniak 2003).

Badania dotyczące zastosowania technologii informacyjnej przez nauczycieli wczesnej edukacji w procesie wspomagania kształcenia przeprowadziła także T. Kłosińska. Z analizy tych badań wynika, że sprzęt komputerowy w domu posiada ponad połowa badanych nauczycieli, ale jedynie jedna trzecia tej grupy korzysta z niego efektywnie. Nauczyciele nie mają także zbyt wielu możliwości stosowania technologii informacyjnej w szkole. Mniej niż połowa respondentów przyznała, iż korzysta ze środków medialnych jako pomocy dydaktycznej w edukacji polonistycznej, nieco mniej w edukacji środowiskowej i edukacji muzycznej. Najmniejsze zastosowanie media mają, według opinii nauczycieli, w edukacji matematycznej i artystycznej. Jak ustalono podczas badań, wszyscy ankietowani korzystają z podręczników oraz innych książek, często uważając je za jedyny, niezastąpiony środek dydaktyczny. Większość także wykorzystuje prasę i technikę video. Nieco ponad połowa respondentów uruchamia podczas zajęć dydaktycznych radioodtwarzacz i telewizor. Jedynie, co piąty badany nauczyciel stwierdził, iż korzysta w swojej pracy z komputera. Istotne znaczenie ma tutaj stwierdzenie, że chodzi o zastosowanie komputera w miejscu swojej pracy. To wskazuje na niedobory sprzętowe, bądź niechęć czy też nieumiejętność stosowania programów multimedialnych w procesie poszczególnych ścieżek edukacyjnych. Prezentowane dane obrazują sytuację dominującą w procesie wczesnego kształcenia. Pomimo faktu, iż największym zainteresowaniem dzieci cieszy się obecnie komputer, to wciąż w nauczaniu dominuje tradycyjizm. Pedagodzy podkreślają, iż prawie wszyscy uczniowie chętnie biorą udział w zajęciach z zastosowaniem mediów jako pomocy dydaktycznej. Nauczyciele wykorzystujący komputery w nauczaniu podkreślali także wysoki poziom efektywności stosowania nowoczesnych mediów w porównaniu z suchym przekazem werbalnym. Mimo wszystko wciąż najnowsze osiągnięcia technologii komputerowej są zbyt rzadko stosowane podczas pracy dydaktycznej (T. Kłosińska 2005).

Badania Z. Zbróg prowadzone na terenie województwa świętokrzyskiego udowadniają, że wielu nauczycieli tylko intuicyjnie orientuje się w analizowanej problematyce - niewiele wiedzą na temat edukacji medialnej. Media kojarzą się nauczycielom właściwie wyłącznie z mass mediami, zaś wiedza pedagogów sprowadza się wyłącznie do

podstawowej obsługi komputera. Świadomość braków w swojej wiedzy i umiejętnościach skłania pedagogów do zrzucania odpowiedzialności za edukację komputerową na barki informatyków. W opinii nauczycieli najważniejszymi czynnikami decydującymi o niezaspokojeniu lub niepełnym zaspokojeniu potrzeb związanych z nabywaniem umiejętności obsługi komputera są względy finansowe: brak refundacji kwot przeznaczonych na doksztalcanie, złe warunki finansowe osobiste, złe warunki finansowe szkoły i będący ich wynikiem brak w szkole lepszego, stale aktualizowanego wyposażenia pracowni komputerowej. Z Zbróg przewiduje, że sytuacja zapewne niewiele zmieni się w ciągu najbliższego czasu ze względu na deficyt funduszy przeznaczonych na szkolenie nauczycieli wczesnej edukacji. Takie szkolenia nie są prowadzone nawet w związku z obniżeniem wieku szkolnego i dostosowaniem metod pracy do potrzeb dzieci sześciolletnich. Zajęcie się więc uzupełnianiem wiedzy pedagogów na temat edukacji medialnej wydaje się być jeszcze bardziej odległe i być może w ogóle nierealne. „Dlatego trzeba podejmować różnorodne próby rozpropagowywania podstawowej wiedzy w analizowanym zakresie, którą nauczyciel, chcący rzetelnie przygotować swoich wychowanków do wychowania do mediów, musi posiadać. Jeśli przeciętny nauczyciel nie wie, czym są media, nie może wychowywać do mediów. To wydaje się jasne” (Z. Zbróg 2011, s. 499).

Wyżej przedstawione wyniki uzyskane na podstawie badań własnych oraz badań prowadzonych przez innych autorów (K. Wawrzyniak 2003, T. Kłosińska 2005, Z. Zbróg 2011) świadczą o niewysokim poziomie kompetencji informatyczno – medialnych wśród nauczycieli wczesnej edukacji. Takie spostrzeżenie nie napawa optymizmem. Wydawało by się, że porównanie badań teraźniejszych z badaniami sprzed około dziesięciu lat pod kątem znajomości i użytkowania technologii informacyjnej przez nauczycieli powinno być niewspółmierne. W tamtych latach komputery nie wypełniały przestrzeni szkolnej ani życiowej na tak dużą skalę jak dziś. Nauczyciele nie mieli szans na profesjonalne wykorzystanie oprogramowania edukacyjnego. A mimo upływu czasu, rozwoju technologii i jej dostępności, trwającej wymiany pokoleniowej, edukacji szkolnej i na studiach, kursach i itp. umiejętności nauczycieli wczesnej edukacji z zakresu posługiwania się TI (ang. Information Technology) są wciąż niskie.

Zatem konieczne jest profesjonalne przygotowywanie kadry nauczycieli w zakresie wykorzystania komputera na etapie edukacji wczesnoszkolnej, zaznajamianie ich z dostępnym na rynku oprogramowaniem edukacyjnym do zastosowania w klasach I-III. Bowiem, jak podaje W. Osmańska-Furmanek, kształcenia informatycznego nie należy pojmować tylko jako kształcenia umiejętności posługiwania się komputerem. Jest to pojęcie

zdecydowanie szersze, obejmujące o wiele bogatszy treściowo obszar działalności edukacyjnej. Głównym zadaniem kształcenia informatycznego jest przygotowanie jednostki do efektywnego korzystania w swoim życiu i pracy zawodowej z technologii informacyjnych (również multimedialnych), co umożliwi pełnowartościowe funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, ułatwi rozwój intelektualny, samorealizację i mobilność zawodową, da poczucie uczestnictwa w tworzeniu dóbr materialnych i duchowych. Środki i metody informatyki podlegają ciągłemu dynamicznemu rozwojowi, zmienia się baza sprzętowa, a w związku z tym i możliwości oprogramowania. Niemożliwe jest wypracowanie stałego, niezmiennego zasobu wiadomości i umiejętności, ponieważ ulegają one szybkiej dezaktualizacji. W związku z tym należy zadać pytanie: jaka część z tego, co przyszli nauczyciele poznają na pierwszym roku studiów w ramach przedmiotów z zakresu informatyki nie będzie przestarzała? Musi to wpływać na identyfikację celów kształcenia informatycznego oraz na sposoby ich realizacji. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli, którzy w przyszłości będą kształtować nowe pokolenie, dla którego technologie informacyjne będą odgrywać ogromną rolę, a bez ich znajomości trudno będzie funkcjonować. Dlatego też w kształceniu informatycznym nauczycieli kształtowanie postaw i kompetencji powinno mieć decydujące znaczenie (W. Osmańska-Furmanek 1999). Nauczyciele powinni nieustannie doskonalić swój warsztat pracy i wzbogacać zasób swych wiadomości i umiejętności z zakresu informatyki poprzez codzienny kontakt z komputerem, uzupełniać braki z zakresu wykorzystywania mediów na zajęciach edukacyjnych dzięki samokształceniu, uczestniczeniu w kursach informatycznych. Bezwzględnie potrzebne staje się opracowanie stosownych programów z elementami informatyki dla tego szczebla edukacji wraz z przewodnikami dla nauczycieli, gdyż kompetencje medialne są „*kluczem do świata przyszłości*” (W. Niedzicki, 2004, s.302). I taki właśnie klucz powinny w procesie edukacyjnym otrzymywać i umiejętnie z niego korzystać współczesne dzieci. Zadaniem nauczyciela jest więc nie tylko podążać za nowościami, ale wyprzedzać o krok swoich uczniów.

Dokonując podsumowania wyników badań dotyczących poziomu kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji, dla dokładnego ich zbilansowania utworzono wskaźniki ilościowe, przypisując arbitralnie za każdą kategorię odpowiednią ilość „punktów”: 3 punkty za ocenę wysoką, 2 punkty za średnią i 1 za niską. W wyniku takiego postępowania za kompetencje **pragmatyczne**, na które składało się 13 zmiennych, badani mogli uzyskać minimalnie 13 punktów, a maksymalnie 39 punktów. Na kompetencje **komunikacyjno – interpretacyjne** składało się 7 zmiennych, więc nauczyciele mogli dostać minimalnie 7, a maksymalnie 21 punktów. Identyczna sytuacja wystąpiła w przypadku kompetencji

kreatywności, tzn. przy 7 zmiennych najmniejsza możliwa do zdobycia liczba punktów wynosi 7, a największa 21. Kolejna kategoria kompetencji nauczycielskich to kompetencje **współdziałania**, które badano na podstawie odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów na 6 pytań. Badani mogli otrzymać więc od 6 do 18 punktów. Na grupę kompetencji **informatyczno - medialnych** składały się 4 zmienne. Nauczyciele mogli zatem otrzymać najmniej 4 punkty, a maksymalnie 12 punktów. Taki sposób „naliczania” punktów miał miejsce w przypadku kwestionariuszy samooceny nauczyciela i kwestionariuszy oceny wypełnianych przez dyrektorów szkół. Sposób dokonywania klasyfikacji ocen kompetencji nauczycielskich zawiera tabela 15.

Tabela 15. Obserwowane wskaźniki ilościowe dotyczące ocen kompetencji nauczycielskich w opinii nauczycieli i dyrektorów w świetle założeń metodologicznych

Respondenci	Kategoria kompetencji	Zaobserwowane		$\bar{x}$	Me	Mo
		X min	X max			
nauczyciele	pragmatyczne	13,000	39,000	35,594	37	39
dyrektorzy		13,000	39,000	35,674	37	39
nauczyciele	interpretacyjno-komunikacyjne	7,000	21,000	19,981	21	21
dyrektorzy		8,000	21,000	19,749	21	21
nauczyciele	współdziałania	8,000	18,000	16,750	17	18
dyrektorzy		6,000	18,000	16,690	17	18
nauczyciele	kreatywności	8,000	21,000	16,722	17	19
dyrektorzy		8,000	21,000	16,285	17	18
nauczyciele	informatyczno - medialne	4,000	12,000	8,049	8	7
dyrektorzy		4,000	12,000	8,004	8	7

Wyjaśnienia skrótów:

X min – dolna granica rozkładu

X max – górna granica rozkładu

$\bar{x}$ - średnia arytmetyczna

Me – mediana (wartość cechy w szeregu uporządkowanym, powyżej i poniżej której znajduje się jednakowa liczba obserwacji)

Mo – moda (wartość najczęstsza, wartość o największym prawdopodobieństwie wystąpienia, lub wartość najczęściej występująca w próbie)

Ogólna charakterystyka zróżnicowania ocen kompetencji nauczycielskich stanowi potwierdzenie dla szczegółowej prezentacji wyników badań.

Należy zauważyć, że oceny pierwszych kategorii kompetencji osiągają maksymalną liczbę punktów, tj. w odniesieniu do kompetencji pragmatycznych (nauczyciele - $\bar{x} = 35,594$, Me-37, Mo-39, dyrektorzy - $\bar{x} = 35,674$, Me-37, Mo-39), interpretacyjno – komunikacyjnych (nauczyciele - $\bar{x} = 19,981$, Me-21, Mo-21, dyrektorzy - $\bar{x} = 19,749$, Me-21, Mo-21) oraz współdziałania (nauczyciele - $\bar{x} = 16,750$, Me-17, Mo-18, dyrektorzy - $\bar{x} = 16,690$, Me-17, Mo-18). Oznacza to, że przeważająca liczba dyrektorów, jak i nauczycieli wysoko ocenia te grupy kompetencji nauczycielskich. Natomiast w przypadku kompetencji kreatywności oraz kompetencji informatyczno – medialnych pojawia się pewne zróżnicowanie w wybieranych przez badanych ocenach dotyczących tych kompetencji. I tak, w grupie kompetencji kreatywności przestają górować oceny wysokie, a zaczynają pojawiać się niższe. Przy możliwej maksymalnej liczbie punktów ($X_{\max}=21$), dominująca liczba punktów w samoocenie nauczycieli wynosi 19 punktów (Mo-19), a w ocenie dyrektorów 18 punktów (Mo-18). Na podstawie przeciętnych odnoszących się do kompetencji informatyczno – medialnych można stwierdzić, że najczęściej wybieraną oceną wśród badanych, zarówno nauczycieli, jak i dyrektorów była ocena średnia, tj. przy $X_{\max}=12$, mediana ma wartość Me-8, a moda ma wartość Mo-7.

Na podstawie szczegółowej i ogólnej analizy wyników badań można stwierdzić, że badani nauczyciele edukacji wczesnej edukacji opanowali w najwyższym stopniu kompetencje pragmatyczne, komunikacyjno – interpretacyjne oraz kompetencje współdziałania. Reprezentowany przez nich poziom kompetencji kreatywności jest nieco niższy, natomiast najslabiej wypadli nauczyciele w kategorii kompetencji informatyczno – medialnych.

3.2.2. Zależność poszczególnych kategorii profesjonalnych kompetencji nauczycieli kl. I-III od cech profesjonalno - podmiotowych

Proces dochodzenia do apogeum rozwoju zawodowego nauczyciela jest poddany różnorodnym uwarunkowaniom. Można przypuszczać, iż na drogę kariery zawodowej nauczycieli wczesnej edukacji mają wpływ cechy profesjonalno – podmiotowe takie, jak: wiek, płeć, staż pracy, stopień awansu oraz wykształcenie, również fakt podnoszenia kwalifikacji przez nauczycieli.

Oczekiwano, że w zebranych materiale zostanie potwierdzony związek pomiędzy wyżej wymienionymi zmiennymi a poziomem kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji.

Do weryfikacji przyjętych hipotez zastosowano analizę średnich i sprawdzian testu F o rozkładzie Snedecora – Fishera (jednoczynnikowa analiza wariancji).

Sposób tworzenia wskaźników dla badanych grup kompetencji, tj. kompetencji pragmatycznych, komunikacyjno – interpretacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno – medialnych oraz wartości tych wskaźników został opisany wcześniej (patrz: roz. 3.2.1., opis do tabeli 15). I tak, za kompetencje pragmatyczne badani mogli otrzymać minimalnie 13 punktów, a maksymalnie 39 punktów. Na kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne oraz kompetencje kreatywności składało się po 7 zmiennych, a więc nauczyciele mogli dostać w obu przypadkach minimalnie 7, a maksymalnie 21 punktów. Za kompetencje współdziałania badani na podstawie odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów mogli uzyskać od 6 do 18 punktów. Natomiast na kompetencje informatyczno - medialne składały się 4 zmienne, zatem nauczyciele mogli otrzymać od 4 do 12 punktów.

Analiza zebranego materiału wykazała istnienie korelacji (kontyngencji) pomiędzy stażem pracy nauczycieli a wysokością samooceny nauczycieli, dotyczącą ich zasobu kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno - komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno – medialnych. Zależności pomiędzy danymi zmiennymi pokazują dane w tabeli 16 i na wykresie 4.

Tabela 16. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle samooceny nauczycieli

Staż pracy w latach	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
0-5 lat (N= 33)	31,42	18,45	14,82	14,82	8,57
6-15 lat (N=112)	34,93	19,85	16,79	16,41	8,33
16-25 lat (N=312)	36,16	20,17	16,903	17,04	8,09
powyżej 25 lat (N=72)	36,07	20,08	16,902	16,68	7,18
rozkład F – Snedecora	18,4497	10,1943	15,4246	8,5130	6,3123
$\alpha = 0,05$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,0003
kategorie istotnie najwyższych wyników	16-25 punktów	16-25 punktów	16-25 punktów	16-25 punktów	0-5 punktów

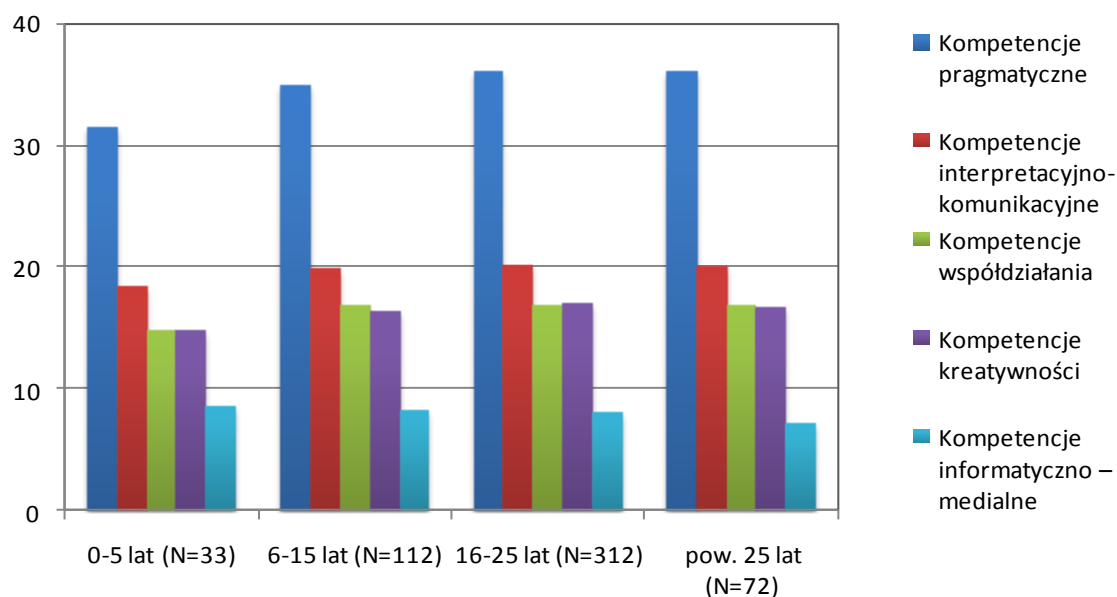
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 4. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle samooceny nauczycieli

Można wnioskować, iż nauczyciele o stażu pracy dłuższym niż 16 lat, ale krótszym niż 25 dokonują najwyższej samooceny kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=36,16$), komunikacyjno – interpretacyjnych ($\bar{x}=20,17$), współdziałania ($\bar{x}=16,903$) i kreatywności ($\bar{x}=17,04$). Grupa nauczycieli pracujących powyżej 25 lat wysoko, lecz nieco niżej od nauczycieli z poprzedniego przedziału stażu pracy, ocenia w/w zespoły kompetencji, tj. kompetencje pragmatyczne ($\bar{x}=36,07$), komunikacyjno – interpretacyjne ($\bar{x}=20,08$), współdziałania ($\bar{x}=16,902$) i kreatywności ($\bar{x}=16,68$). Nauczyciele pracujący krócej, ze stażem pracy między 6 a 15 lat, rzadziej udzielają wysokich ocen w stosunku do swoich kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=34,93$), komunikacyjno – interpretacyjnych ($\bar{x}=19,85$), współdziałania ($\bar{x}=16,79$) i kreatywności ($\bar{x}=16,41$). Natomiast badani pracujący w zawodzie nauczyciela krócej niż 5 lat najrzadziej przejawiają odwagę w przypisywaniu sobie wysokich ocen w omawianych kategoriach kompetencji pedagogicznych. Wskazują na to wartości średnich w zakresie kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=31,42$), komunikacyjno – interpretacyjnych ($\bar{x}=18,45$), współdziałania ($\bar{x}=14,82$) i kreatywności ($\bar{x}=14,82$).

W przypadku wszystkich wyżej analizowanych grup kompetencji poziom istotności wynosi $\alpha=0,001$ i wskazuje, że grupą nauczycieli udzielających najwyższych ocen są osoby pracujące dłużej niż 16 i krócej niż 25 lat.

Rozpatrując problem korelacji (kontyngencji) kompetencji nauczycieli wczesnej edukacji pod kątem stażu pracy, okazuje się, że zdecydowanie najwyższe efekty uzyskują

nauczyciele z dłuższym stażem pracy. O czym to świadczy? Można sądzić, że o ogromnym znaczeniu doświadczenia pedagogicznego dla efektów pracy nauczycieli klas I-III. Nauczyciele pracujący długo w swoim zawodzie są świadomi swoich umiejętności. Natomiast nauczyciele z krótkim stażem pracy są na etapie "stawania się nauczycielami". Potrzebują pomocy od doświadczonych kolegów w budowaniu własnego warsztatu pracy. Wykształcenie, które otrzymali w czasie studiów, okazuje się bowiem nie wystarczające, szczególnie w zakresie metodyki nauczania i oceniania. Wynika z tego konieczność ustawicznego doskonalenia kompetencji przez nauczycieli. Nauczyciele rozpoczynający swoją karierę powinni brać udział, np. w kursach, zajęciach warsztatowych, które pozwolą im na kontakt i korzystanie z komentarzy starszych nauczycieli, wymianę opinii i współpracę z innymi nauczycielami.

Inaczej kształtują się dane liczbowe w przypadku rozkładu ocen nauczycieli dotyczących kompetencji informatyczno – medialnych. Tutaj najwyższe oceny dotyczą tych nauczycieli, którzy krótko wykonują swój zawód. Na najwyższe oceny wskazują najczęściej badani pracujący nie dłużej niż 5 lat w zawodzie nauczycielskim ($\bar{x}=8,57$), natomiast nieco rzadziej nauczyciele ze stażem pracy między 6 a 15 rokiem pracy ($\bar{x}=8,33$). Na kolejnym miejscu znajdują się osoby pracujące w zawodzie dłużej niż 16 i mniej jak 25 lat ($\bar{x}=8,09$), a na ostatnim nauczyciele pracujący w szkole ponad 25 lat ($\bar{x}=7,18$).

W kategorii istotnie najwyższych wyników w zakresie kompetencji informatyczno – medialnych znajduje się grupa nauczycieli nie pracująca z dziećmi dłużej niż 5 lat, na co wskazuje poziom istotności $\alpha=0,0003$.

W tej sytuacji niska samoocena kompetencji informatyczno – medialnych nauczycieli z długim stażem pracy świadcząca o tym, że nie nabyli oni umiejętności obsługi komputera, a więc nie wykorzystują go w procesie nauczania – uczenia się, jest w pełni zrozumiała i adekwatna do rzeczywistości. Nauczyciele ci nie zostali bowiem objęci kształceniem informatycznym w trakcie studiów ani nie korzystają z form kształcenia realizowanych w ośrodkach szkolenia informatycznego. Głównym zadaniem kształcenia informatycznego jest przygotowanie jednostki do efektywnego korzystania w swoim życiu i pracy zawodowej z technologii informacyjnych (również multimedialnych), co umożliwi pełnowartościowe funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, ułatwi rozwój intelektualny, samorealizację i mobilność zawodową, da poczucie uczestnictwa w tworzeniu dóbr materialnych i duchowych. Nauczyciele o krótkim stażu pracy ocenili poziom swoich kompetencji informatyczno – medialnych jako wysoki. To bardzo pocieszająca opinia. Należy jednak pamiętać, iż środki i metody informatyki podlegają ciągłemu dynamicznemu

rozwojowi, zmienia się baza sprzętowa, a w związku z tym i możliwości oprogramowania. Niemożliwe jest więc wypracowanie pewnego stałego, niezmiennego zasobu wiadomości i umiejętności, ponieważ ulegają one szybkiej dezaktualizacji. Dlatego w kształceniu informatycznym nauczycieli ustawiczne doksztalcanie i doskonalenie kompetencji powinno mieć decydujące znaczenie. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli, którzy kształtują nowe pokolenie, przekazując nie tylko wiadomości i umiejętności z zakresu określonych edukacji, ale przede wszystkim poprzez swój stosunek do życia i świata, w którym technologie informacyjne odgrywają ogromną rolę a bez ich znajomości trudno jest i będzie funkcjonować.

Dodatkowych informacji na temat zależności kompetencji nauczycielskich od ich stażu pracy dostarczają odpowiedzi dyrektorów. Uzyskane wyniki przedstawiają dane w tabeli 17 i na wykresie 5.

Tabela 17. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle oceny dyrektorów szkół

Staż pracy w latach	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno – medialne $\bar{x}$
0-5 lat (N= 32)	1,47	1,66	1,56	1,75	1,81
6-15 lat (N=111)	1,71	1,855	1,82	1,80	1,837
16-25 lat N=287	1,80	1,83	1,84	1,84	1,836
powyżej 25 (N=64)	1,81	1,859	1,81	1,81	1,66
rozkład F – Snedecora	6,7043	2,6127	4,8279	0,7882	3,9787
$\alpha =0,05$	0,0002	0,0507	0,0025	0,5009	0,0081
kategorie istotnie najwyższych wyników	powyżej 25	n. i.	16-25	n. i.	6-15

Legenda: n.i. – nie jest istotne statystycznie

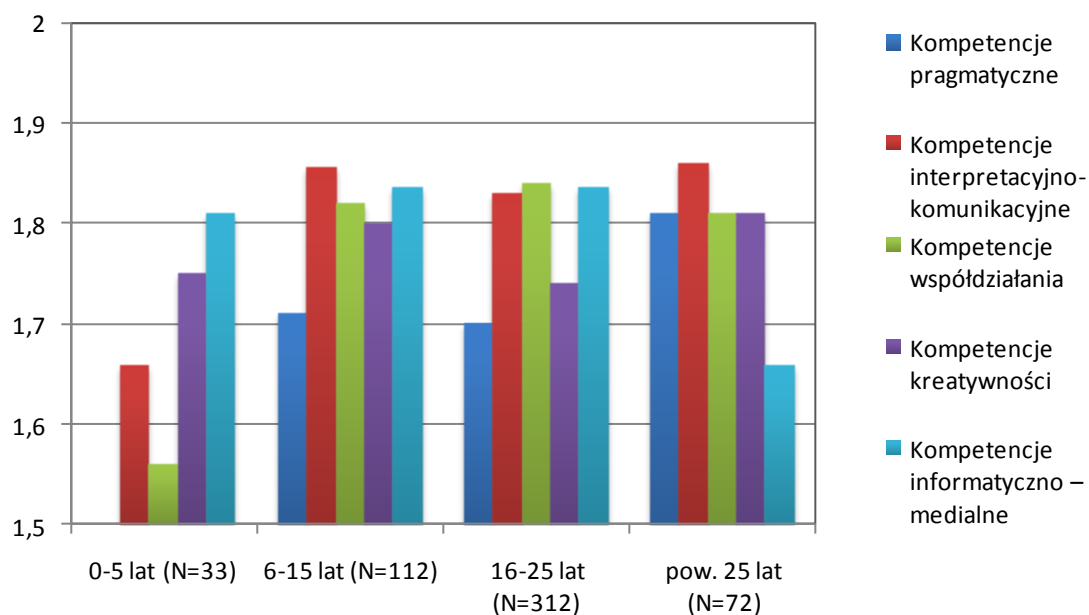
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 5. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle oceny dyrektorów szkół

Można uznać, iż w zakresie kompetencji pragmatycznych dyrektorzy oceniają najwyżej nauczycieli pracujących powyżej 25 lat ($\bar{x}=1,81$). Grupa dyrektorów oceniająca tę kategorię kompetencji u nauczycieli pracujących w zawodzie od 16 do 25 lat stawia wysokie, lecz nieco niższe oceny niż nauczycielom z poprzedniego przedziału stażu pracy ($\bar{x}=1,80$).

W stosunku do nauczycieli pracujących krócej, ze stażem pracy między 6 a 15 lat, dyrektorzy rzadziej udzielają wysokich ocen w przypadku kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=1,71$), a w stosunku do nauczycieli pracujących krócej niż 5 lat najrzadziej przypisują oceny wysokie ($\bar{x}=1,47$).

W przypadku wyżej analizowanej grupy kompetencji poziom istotności wynosi $\alpha=0,0002$ i wskazuje, że dyrektorzy udzielają najwyższych ocen nauczycielom pracującym powyżej 25 lat ($F=6,7043$; $\alpha < 0,05$).

Na podstawie rozkładu ocen dyrektorów dotyczących kompetencji interpretacyjno - komunikacyjnych nauczycieli najwyżej oceniani są, na równi nauczyciele pracujący powyżej 25 lat ($\bar{x}=1,859$) oraz ze stażem pracy między 6 a 15 rokiem pracy ($\bar{x}=1,855$). Nieco niżej zostali ocenieni nauczyciele pracujący krócej niż 16 i nie dłużej niż 25 lat ($\bar{x}=1,83$), a najniżej pracujący do 5 lat ($\bar{x}=1,66$).

W przypadku kompetencji interpretacyjno - komunikacyjnych nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego ($F=2,6127$; $\alpha=0,0507$).

Oceniając kompetencje współdziałania nauczycieli, dyrektorzy najwyżej oceniali nauczycieli ze stażem pracy nie krótszym niż 16, ale i nie dłuższym niż 25 lat ($\bar{x}=1,84$), a w drugiej kolejności ze stażem pracy nie krótszym niż 6, ale i nie dłuższym niż 15 lat ($\bar{x}=1,82$). Na trzecim miejscu znaleźli się nauczyciele pracujący powyżej 25 lat ($\bar{x}=1,81$), a na ostatnim pracujący nie dłużej niż 5 lat ($\bar{x}=1,56$).

W kategorii istotnie najwyższych wyników w zakresie kompetencji współdziałania znajduje się grupa nauczycieli nie pracująca z dziećmi nie krócej niż 16 lat i nie dłużej niż 25 lat ($F=4,8279$; $\alpha=0,0025$).

Podobnie, jak w przypadku kompetencji współdziałania, tak i w przypadku kompetencji kreatywności dyrektorzy najwyżej oceniają nauczycieli ze stażem pracy nie krótszym niż 16, ale i nie dłuższym niż 25 lat ($\bar{x}=1,84$). Jednak na drugiej pozycji znaleźli się nauczyciele pracujący powyżej 25 lat ($\bar{x}=1,81$), na kolejnej ze stażem pracy nie krótszym niż 6, ale i nie dłuższym niż 15 lat ($\bar{x}=1,80$), a najniżej pracujący nie dłużej niż 5 lat ($\bar{x}=1,75$). W przypadku kompetencji kreatywności, podobnie jak w przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego ($F=0,7882$; $\alpha=0,5009$).

W kategorii kompetencji informatyczno – medialnych nauczyciele najwyżej oceniani przez swoich dyrektorów to badani ze stażem pracy między 6 a 15 rokiem pracy ($\bar{x}=1,837$). Nieco niżej zostali ocenieni nauczycieli pracujący krócej niż 16 i nie dłużej niż 25 lat ($\bar{x}=1,836$). Na trzecim miejscu znaleźli się nauczyciele pracujący do 5 lat ($\bar{x}=1,81$), a na ostatnim pracujący powyżej 25 lat ($\bar{x}=1,66$).

Kategorią istotnie najwyższych wyników są badani pracujący ze stażem pracy między 6 a 15 lat ($\alpha=0,0081$).

Opierając się na analizie materiału empirycznego, można ogólnie stwierdzić, że staż pracy nauczycieli jest czynnikiem determinującym drogę nauczycieli do mistrzostwa. Nauczyciele doświadczeni, pracujący długo w swoim zawodzie dysponują wysokim poziomem kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno - komunikacyjnych, współdziałania oraz kreatywności, natomiast nauczycieli rozpoczynający karierę zawodową szczytą się w dużym stopniu rozwiniętą wiedzą i umiejętnościami informatycznymi. Czy oznacza to, że nauczyciele o długim stażu pracy mogą już „spocząć na laurach” i przeświadczeni o swoim wysokim poziomie kompetencji zawodowych nie starać się ich rozwijać? Oczywiście, że nie. Kompetencje nauczycielskie, podobnie jak w przypadku innych zawodów, opierają się na wypracowanej mądrości życiowej. Jednak nauczyciele profesjonaliści muszą nadążać również

za dokonującymi się zmianami społecznymi i kulturowymi współczesnego świata i wynikającymi stąd skutkami pedagogicznymi. W tym kontekście pojawia się pojęcie funkcjonalności kompetencji nauczycieli doświadczonych wobec zadań, jakie człowiek musi spełniać we współczesnym świecie. Coraz częściej bowiem nauczyciele muszą posługiwać się wiedzą i umiejętnościami, których nikt ich wcześniej nie uczył. Doskonale ujęła tą kwestię Margaret Mead, porównując zawód nauczycieli do odkrywców nowych lądów: *„Ci, którzy stanęli na ziemi pierwsi, za jedyny wzór mogli mieć samodzielnie podejmowane próby adaptacji i wysiłki znalezienia właściwych rozwiązań. Ich przeszłość, kultura, dzięki której ukształtowali umysł, myśli, uczucia i wyobrażenia o świecie, nie może im teraz posłużyć za wskazówkę. A starsi, mając jedynie przeszłe doświadczenie, podobnie nie mogą dostarczyć wzorów życia w przyszłości”* (M. Mead 2000). Dlatego najważniejszym przesłaniem dla nauczycieli jest teza, która mówi, że istotną umiejętnością, którą powinni posiadać, jest umiejętność uczenia się przez całe życie.

Istnienie zależności między badanymi cechami (kompetencjami nauczycieli a ich stażem pracy) potwierdzają badania prowadzone wśród polskich nauczycieli kształcenia zintegrowanego (J. Rusiecki 1999, M. Szwarc – Niderla 2004).

Według badań J. Rusieckiego najlepiej przygotowani do pełnionych funkcji, zadowoleni z pracy zawodowej, nagradzani za działalność zawodową i społeczną są również nauczyciele z najdłuższym stażem pracy. Nauczyciele pracujący krótko, nie mogą poszczycić się takimi osiągnięciami. Nauczyciele o najdłuższym stażu zawodowym najczęściej publikują swoje prace (artykuły, druki zwarte), a nauczyciele młodzi, o najkrótszym stażu robią to sześciokrotnie rzadziej (J. Rusiecki 1999).

Badania M. Szwarc – Niderli pokazują, że nauczyciele o długim stażu bardziej koncentrują się na stronie wychowawczej, niż dydaktycznej, osiągając tym samym wyższe wyniki ogólne. Nauczanie, choć nie jest łatwa sztuka, jest jednak czymś mniej skomplikowanym i angażującym niż wychowanie człowieka. Młodszy nauczyciele skupiają się raczej na efektach pracy dydaktycznej. Nauczyciele z większym stażem wykazują zainteresowanie nabywaniem umiejętności psychospołecznych (komunikacja interpersonalna, asertywność, negocjowanie, rozwiązywanie konfliktów). Są to pedagodzy ciągle doskonalący się, rozwijający się, co jest warunkiem osiągnięcia sukcesu – mistrzostwa pedagogicznego. Świadczy to o ich wysokim poziomie kompetencji kreatywności (M. Szwarc-Niderla 2004).

Na zakończenie dotychczasowych rozważań można, jak sądzę, udzielić pozytywnej odpowiedzi na podstawowe pytanie o istnienie korelacji (kontyngencji) pomiędzy poziomem profesjonalnych kompetencji nauczycieli a stażem ich pracy. Tak więc wśród czynników z

obszaru środowiska szkolnego determinujących poziom kompetencji pedagogicznych nauczycieli przekładających się na efekty edukacji znaczącą pozycję zajmuje staż pedagogiczny nauczycieli, a co za tym idzie – wiek nauczycieli.

Również w przypadku samooceny nauczycieli, dotyczącej poziomu kompetencji pedagogicznych w zależności od wieku nauczycieli, stwierdzono istotny związek pomiędzy tymi zmiennymi. Szczegółowe rezultaty przedstawiają dane w tabeli 18 i na wykresie 6.

Tabela 18. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle samooceny nauczycieli

Wiek w latach	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
do 30 lat (N= 30)	31,50	18,20	14,83	15,27	8,50
31-40 lat (N=156)	35,13	19,95	16,65	16,26	8,17
41-50 lat (N=289)	36,20	20,18	17,00	17,12	8,09
powyżej 50 lat (N=53)	35,96	20,00	16,81	16,75	7,20
rozkład F – Snedecora	15,9292	12,1499	15,1308	7,3862	3,9491
$\alpha =0,05$	0,001	0,001	0,001	0,0001	0,0084
kategorie istotnie najwyższych wyników	41-50 lat	41-50 lat	41-50 lat	41-50 lat	do 30 lat

Legenda: brak danych dotyczy jednego nauczyciela – nie uwzględniono w analizie

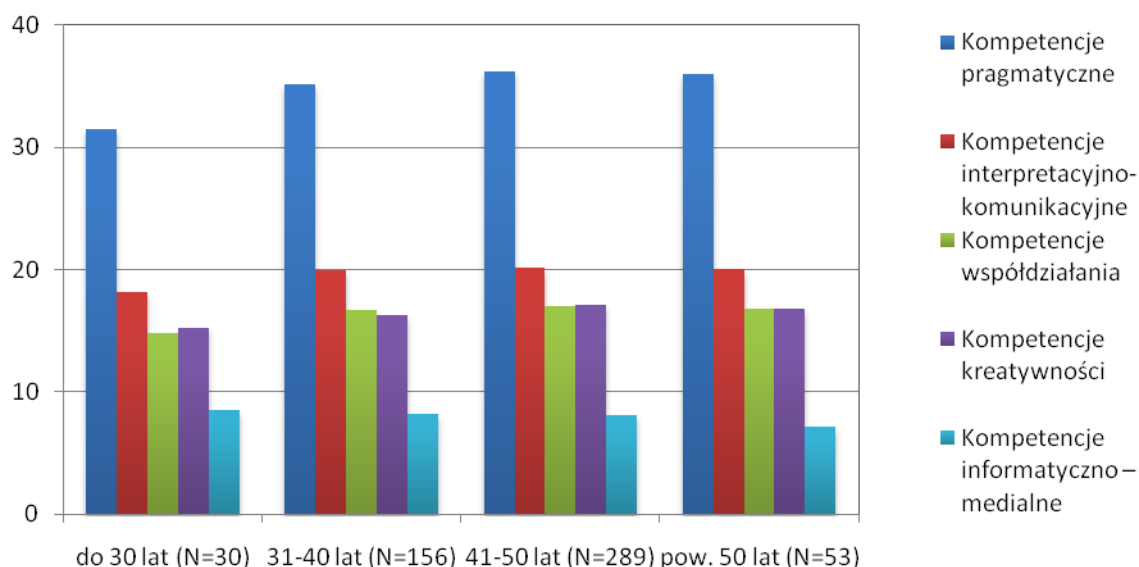
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 6. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle samooceny nauczycieli

Nauczyciele w wieku od 41 do 50 lat najwyższej oceniają swoje kompetencje pragmatyczne ($\bar{x}=36,20$), komunikacyjno – interpretacyjne ($\bar{x}=20,18$), współdziałania ($\bar{x}=17,00$) i kreatywności ($\bar{x}=17,12$). Najstarsza grupa nauczycieli w wieku powyżej 50 lat także wykazuje wysoką samoocenę kompetencji pedagogicznych (kompetencje pragmatyczne: $\bar{x}=35,96$, interpretacyjno - komunikacyjne: $\bar{x}=20,00$, współdziałania: $\bar{x}=16,81$, kreatywności: $\bar{x}=16,75$), jednak nieco niższą niż nauczyciele z poprzedniej kategorii wiekowej. Młodszy nauczyciele między 31 a 40 rokiem życia rzadziej stawiają wysokie oceny w ramach kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=35,13$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=19,95$), współdziałania ($\bar{x}=16,65$), kreatywności ($\bar{x}=16,26$). Najrzadziej przyznają się do wysokiej samooceny kompetencji pedagogicznych najmłodsze nauczycielki, które nie ukończyły jeszcze 30 lat, tj. w zakresie kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=31,50$), kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=18,20$), kompetencji współdziałania ($\bar{x}=14,83$) i kompetencji kreatywności ($\bar{x}=15,27$).

Różnice w wynikach uzyskanych na podstawie samooceny nauczycielskich kompetencji w zależności od wieku respondentów są istotne statystycznie. W stosunku do grup kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych oraz współdziałania poziom istotności wynosi $\alpha=0,001$, a w przypadku kompetencji kreatywności $\alpha=0,0001$. Dzięki tym danym można wnioskować, że wśród badanych wysoko oceniających swoje kompetencje nauczycielskie dominują osoby między 41 a 50 rokiem życia.

Podobnie, jak w przypadku zestawienia ocen nauczycieli dotyczących badanych kompetencji ze względu na staż pracy, tak i ze względu na wiek nauczycieli inaczej kształtują się dane dotyczące rozkładu ocen nauczycieli w zakresie kompetencji informatyczno – medialnych. W poprzedniej analizie można zauważyć, że częstotliwość udzielania najwyższych ocen wzrastała wraz z wydłużaniem się lat pracy w zawodzie, a w tym przypadku wraz z wiekiem.

Najwyższe oceny stawiają najmłodsi nauczyciele w wieku nie przekraczającym 30 lat ($\bar{x}=8,50$), natomiast nieco niższe nauczyciele między 31 a 40 rokiem życia ($\bar{x}=8,17$). Następne miejsce zajmują osoby w wieku od 41 do 50 lat ($\bar{x}=8,09$), a ostatnie najstarsi nauczyciele, którzy przekroczyli 50 rok życia ($\bar{x}=7,20$).

Grupa najmłodszych nauczycieli w wieku do 30 lat wskazywała na najwyższą samoocenę swoich kompetencji informatyczno – medialnych (poziom istotności - $\alpha=0,0084$).

Po dokonaniu analizy wyników określających korelację (kontyngencję) pomiędzy kompetencjami nauczycieli a ich stażem pracy oraz pomiędzy kompetencjami nauczycieli a ich wiekiem można powiedzieć, że związki te są analogiczne. Nauczyciele starsi, między 41 a 50 rokiem życia, nie mogą pochwalić się wysokimi osiągnięciami w zakresie wykorzystania w swojej pracy środków multimedialnych, ale w ramach pozostałych kompetencji czują się kompetentni w wysokim stopniu. Wyniki badań dowodzą również, że nauczyciele młodzi wysoko oceniają swoje przygotowanie jedynie w zakresie kompetencji informatyczno – medialnych. Pocieszającym jest jednak fakt, że nauczyciele młodzi dostrzegają ten niezbyt korzystny stan, uświadamiają sobie braki w wiedzy i widzą jego przyczynę w niedostatkach własnego przygotowania teoretycznego i praktycznego. Z jakiego źródła może przyjść do nich pomoc? W okresie kilku lat swojej pracy młodzi nauczyciele powinni być pod opieką doświadczonego nauczyciela i placówki doskonalenia zawodowego. Bardzo ważne jest, aby nie czuli się osamotnieni w swych działaniach. Braki w wykształceniu (fragmentaryczność wiedzy, niezbyt pogłębione umiejętności nauczania) mogą usuwać na kursach doskonalenia zawodowego o różnorodnej tematyce, np. poszukiwanie sposobów polepszenia działań pedagogicznych, zapoznavanie się z nowymi programami nauczania, nowoczesnymi technologiami informacji i środkami przekazu. Obok metod tradycyjnych, tj. konferencje, wykłady czy seminaria można organizować zajęcia warsztatowe, w grupach studyjnych, zespołach problemowych, z zastosowaniem nowoczesnych technik audiowizualnych. Zajęcia te pomagają rozwiązywać konkretne problemy, z jakimi borykają się nauczyciele. Doksztalcanie i doskonalenie powinno się zaczynać w punkcie, w którym kończy się

kształcenie wstępne i kontynuować przez cały okres pracy zawodowej. Doskonaleniem obejmuje się zarówno nauczycieli początkujących, jak i dysponujących już doświadczeniem zawodowym. Dla pierwszych ma ono jednak szczególne znaczenie. U progu kariery pedagogicznej kształtuje się bowiem styl ich pracy, a także krystalizują umiejętności w zakresie praktyki szkolnej.

W przypadku ocen dyrektorów dotyczących badanych kategorii kompetencji ze względu na wiek nauczycieli widoczne są różnice wyników w porównaniu z samooceną nauczycieli. Analizę wyników przedstawiają dane w tabeli 19 i na wykresie 7.

Tabela 19. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle oceny dyrektorów szkół

Wiek w latach	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjne-komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
do 30 lat (N= 30)	1,47	1,63	1,60	1,73	1,80
31-40 lat (N=151)	1,72	1,85	1,78	1,79	1,81
41-50 lat (N=263)	1,81	1,83	1,86	1,86	1,85
powyżej 50 lat (N=49)	1,78	1,88	1,76	1,82	1,63
rozkład F - Snedecora	6,7531	3,2458	4,7646	1,4806	4,2600
$\alpha =0,05$	0,0002	0,0218	0,0028	0,2190	0,0055
kategorie istotnie najwyższych wyników	41-50	powyżej 50	41-50	n. i.	41-50

Legenda: brak danych dotyczy jednego nauczyciela – nie uwzględniono w analizie;

n.i. – nie jest istotne statystycznie;

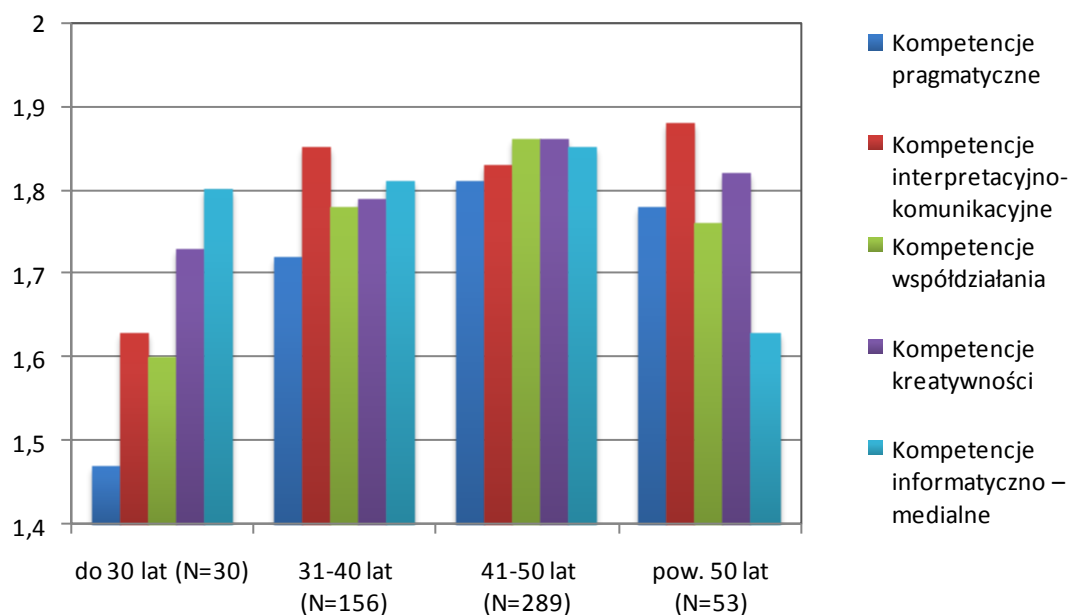
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny



Wykres 7. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle oceny dyrektorów szkół

Dyrektorzy najwyżej oceniają nauczycieli w wieku od 41 do 50 lat w zakresie kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=1,81$) oraz kompetencji kreatywności ($\bar{x}=1,86$).

Również wysoko, lecz nieco niżej oceniają dyrektorzy te grupy kompetencji wśród nauczycieli powyżej 50 roku życia (kompetencje pragmatyczne: $\bar{x}=1,78$, kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,82$). Niższe oceny przypisują dyrektorzy młodszym nauczycielom między 31 a 40 rokiem życia (kompetencje pragmatyczne: $\bar{x}=1,72$, kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,79$), a najniższe najmłodszym, którzy nie ukończyli jeszcze 30 lat, tj. w zakresie kompetencji pragmatycznych $\bar{x}=1,47$ i w zakresie kompetencji kreatywności $\bar{x}=1,73$.

W stosunku do kompetencji pragmatycznych poziom istotności wynosi $\alpha=0,0002$. Dzięki tym danym można wnioskować, że dyrektorzy najczęściej wskazywali na wysokie oceny u badanych nauczycieli między 41 a 50 rokiem życia ($F=6,7531$).

W przypadku kompetencji kreatywności nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego ($F=1,4806$; $\alpha=0,2190$).

Dyrektorzy, którzy dokonywali oceny kompetencji interpretacyjno - komunikacyjnych nauczycieli, stwierdzili, że największy ich zasób posiadają nauczyciele powyżej 50 roku życia. Wskazuje na to wartość średnia $\bar{x}=1,88$. Na drugim miejscu znajdują się nauczyciele między 31 a 40 rokiem życia ($\bar{x}=1,85$), na trzecim między 41 a 50 rokiem życia ($\bar{x}=1,83$), a na czwartym młodzi nauczyciele do 30 roku życia ($\bar{x}=1,63$).

Poziom istotności $\alpha = 0,0218$ pokazuje, że kategorią istotnie najwyższych wyników są nauczyciele powyżej 50 lat ($F=3,2458$).

Najwyższa wartość średniej w zakresie kompetencji współdziałania ($\bar{x}=1,86$) wskazuje, że według dyrektorów najlepiej w tej kategorii kompetencji wypadli nauczyciele między 41 a 50 rokiem życia. Drugie miejsce zajęli nauczyciele między 31 a 40 r. ż. ($\bar{x}=1,78$), a następne najstarsi nauczyciele, którzy przekroczyli 50 r. ż. ($\bar{x}=1,76$). Tak jak w przypadku omówionych wcześniej grup kompetencji pragmatycznych, komunikacyjno – interpretacyjnych i kreatywności, tak i w przypadku kompetencji współdziałania nauczycielami najniżej ocenianymi przez dyrektorów byli najmłodsi z badanych, nie przekraczający 30 r. ż. ($\bar{x}=1,60$).

Podobnie, jak w przypadku kompetencji pragmatycznych, dyrektorzy najczęściej podkreślali wysokie oceny u badanych nauczycieli między 41 a 50 rokiem życia ($F=4,7646$; $\alpha=0,0028$).

Najwyższe oceny stawiali dyrektorzy nauczycielom między 41 a 50 r. ż. w zakresie kompetencji informatyczno – medialnych ($\bar{x}=1,85$), natomiast nieco niższe nauczycielom między 31 a 40 r. ż. ($\bar{x}=1,81$). Następne miejsce zajmują osoby najmłodsze, które nie ukończyły 30 lat ($\bar{x}=1,80$), a ostatnie najstarsi nauczyciele, którzy przekroczyli 50 rok życia ($\bar{x}=1,63$).

Tak, jak w przypadku kompetencji pragmatycznych oraz kompetencji współdziałania, dyrektorzy najczęściej wysoko oceniali nauczycieli między 41 a 50 rokiem życia ($F=4,2600$; $\alpha=0,0055$).

W uzyskanych odpowiedziach nauczycieli i dyrektorów pojawia się pewna niezgodność. Oceniając kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli wczesnej edukacji, dyrektorzy uznali, że najlepsze wyniki w pracy z komputerem osiągają nauczyciele dojrzały. Natomiast samoocena nauczycieli wskazuje, że najlepszym przygotowaniem informatycznym szczył się nauczyciele młodzi, dopiero rozpoczynający swoją karierę zawodową. Co może być powodem takiej rozbieżności ocen? Można przypuszczać, że jedną z przyczyn może być tendencja przełożonych do przeceniania wiedzy i umiejętności nauczycieli starszych, doświadczonych, a niedocenianiem nauczycieli młodych, którzy stawiają pierwsze kroki w swoim zawodzie. Może dyrektorzy boją się zbyt pochopnie przypisywać wysokie oceny młodym nauczycielom, ponieważ jeszcze ich dobrze nie znają? A może przyczyną faworyzowania zasłużonych nauczycieli przez dyrektorów są więzi przyjacielskie, jakie zostały nawiązane przez długie lata pracy?

Powyższe refleksje wykazały konieczność zwrócenia uwagi na stan kompetencji informatyczno – medialnych nauczycieli wczesnej edukacji i warunków, od których ten stan jest uzależniony.

Z zagadnieniem rozwoju umiejętności zawodowych bardzo mocno łączy się problematyka osiągania kolejnych szczebli awansu zawodowego. Awans zawodowy nauczyciela jest jednym z najważniejszych obszarów zmian wprowadzonej reformy systemu edukacji (z 1. 09. 1999 r.) i stanowi formalne potwierdzenie rozwoju zawodowego. Karta Nauczyciela wprowadza i sankcjonuje prawnie cztery stopnie awansu zawodowego nauczyciela: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany, nauczyciel dyplomowany oraz tytuł honorowy profesora oświaty. Warunkiem nadania nauczycielowi kolejnego stopnia awansu zawodowego są: odpowiednie kwalifikacje, odbycie stażu w określonym wymiarze, pozytywna ocena dorobku zawodowego oraz uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej - dotyczy stopnia awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego i dyplomowanego - lub egzaminacyjnej - dotyczy stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego. Warto zauważyć, że każdy stopień awansu odpowiada innemu etapowi wchodzenia w rolę zawodową. Nauczyciel rozpoczyna pracę jako stażysta i w ciągu roku szkolnego, który dla niego jest stażem, poznaje - szkołę, specyfikę swojej pracy, weryfikuje zdobytą wiedzę i umiejętności z praktyką. Okres od otrzymania stopnia nauczyciela kontraktowego do zdania egzaminu na stopień nauczyciela mianowanego ma służyć pełnej adaptacji do roli zawodowej. Przedmiot poznania, zwłaszcza od strony podstaw prawnych, poszerza się na cały system edukacji, nauczyciel doskonali swoją wiedzę i umiejętności, uczestniczy w pracach organów szkoły. Uzyskanie stopnia nauczyciela mianowanego oznacza nie tylko awans finansowy, ale również stabilizację zawodową. Ostatnim etapem w systemie awansu zawodowego jest ubieganie się o uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego. Powinien być to czas świadomej, twórczej realizacji roli. Nauczyciel dyplomowany to mistrz w zawodzie, kreatywny, samodzielny, refleksyjny, świadomie podejmujący zadania na rzecz podnoszenia efektywności pracy i jakości pracy szkoły, który na dodatek służy innym nauczycielom swoją wiedzą i doświadczeniem. Taki nauczyciel może uzyskać tytuł honorowy profesora oświaty (patrz: roz. 1.2.3.).

Przeprowadzone badania własne pozwoliły stwierdzić związek istotny statystycznie pomiędzy badanymi kategoriami kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno – medialnych a stopniem awansu nauczycieli na podstawie samooceny nauczycieli. Szczegółowe wyniki przedstawiają dane w tabeli 20 i na wykresie 8.

Tabela 20. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle samooceny nauczycieli

Stopień awansu	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
nauczyciel stażysta (N=15)	30,47	18,13	14,07	14,40	8,80
nauczyciel kontraktowy (N=29)	32,52	19,17	16,28	15,45	8,21
nauczyciel mianowany (N=349)	35,59	20,02	16,78	16,49	7,71
nauczyciel dyplomowany (N=136)	36,83	20,26	17,08	17,84	8,79
rozkład F – Snedecora	22,2716	9,1493	15,0725	17,2627	10,9318
$\alpha = 0,05$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
kategorie istotnie najwyższych wyników	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel stażysta

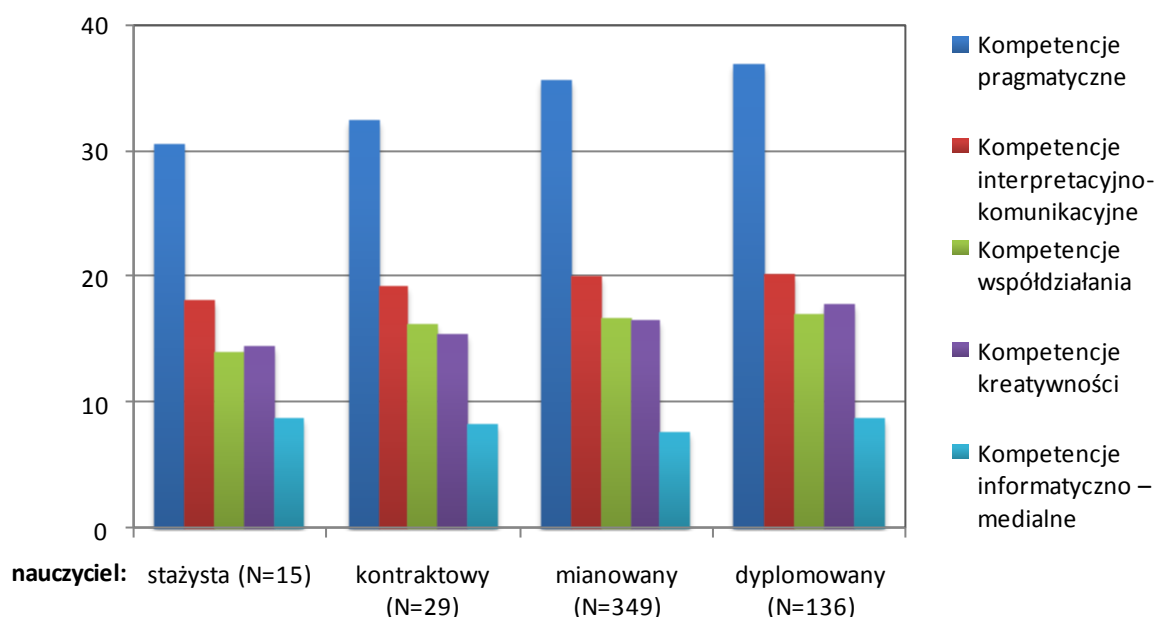
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 8. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle samooceny nauczycieli

Już po wstępnej analizie można najogólniej stwierdzić, że im wyższy stopień awansu zawodowego nauczycieli, tym wyższa samoocena nauczycieli dotycząca kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania i kreatywności.

Średnie wartości kompetencji pragmatycznych ($\bar{x} = 30,47$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x} = 18,13$), współdziałania ($\bar{x} = 14,07$) i kreatywności ($\bar{x} = 14,40$) wskazują na najniższą samoocenę nauczycieli posiadających pierwszy stopień awansu – nauczycieli stażystów. Nauczyciele, którzy osiągnęli wyższy stopień kariery zawodowej – nauczyciele kontraktowi nieco wyżej oceniali zasób swych kompetencji pragmatycznych ($\bar{x} = 32,52$), komunikacyjno – interpretacyjnych ($\bar{x} = 19,17$), współdziałania ($\bar{x} = 16,28$) i kreatywności ($\bar{x} = 15,45$). Częściej od poprzednich zespołów nauczycieli udzielali wyższych ocen nauczyciele mianowani, tj. w przypadku kompetencji pragmatycznych - $\bar{x} = 35,59$, kompetencji interpretacyjno - komunikacyjnych - $\bar{x} = 20,02$, kompetencji współdziałania - $\bar{x} = 16,78$ oraz kompetencji kreatywności - $\bar{x} = 16,49$. Można zauważyć, że najwyższą samoocenę kompetencji pragmatycznych ($\bar{x} = 36,83$), interpretacyjno - komunikacyjnych ($\bar{x} = 20,26$), współdziałania ($\bar{x} = 17,08$) i kreatywności ($\bar{x} = 17,84$) przypisują sobie nauczyciele dyplomowani, którzy osiągnęli najwyższy stopień awansu zawodowego.

W przypadku wszystkich wyżej analizowanych grup kompetencji poziom istotności wynosi $\alpha = 0,001$ i pokazuje, że najwyższe samooceny dokonywali nauczyciele dyplomowani.

Na uzyskane wyniki wpłynął z pewnością fakt, iż nauczyciele dyplomowani pracują wiele lat w swoim zawodzie, a więc mogą poszczycić się bogatym doświadczeniem zawodowym. Aby osiągnąć swój stopień awansu wspinali się przez szczeble - od nauczyciela stażysty, przez nauczyciela kontraktowego oraz nauczyciela mianowanego, co wpłynęło na wzrost ich profesjonalnych kompetencji. Nauczyciele musieli spełnić określone wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego, m.in. opracować i wdrażać przedsięwzięcia i programy na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższania jakości pracy szkoły, dzielić się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły, aktywnie i systematycznie współpracować ze strukturami samorządowymi lub innymi organizacjami działającymi na rzecz edukacji, zdobywać dodatkowe kwalifikacje zawodowe umożliwiające poszerzenie działań edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z zadaniami szkoły.

W inny sposób dokonują samooceny nauczyciele z zakresu swoich kompetencji informatyczno – medialnych. W tym przypadku do najwyższej samooceny przyznają się nauczyciele posiadający najniższy stopień awansu, tj. nauczyciela stażysty ($\bar{x}=8,80$), a w następnej kolejności nauczyciele posiadający najwyższy stopień awansu, tj. nauczyciela dyplomowanego ($\bar{x}=8,79$). Nauczyciele kontraktowi rzadziej przypisywali sobie wysokie oceny w zakresie omawianej grupy kompetencji ($\bar{x}=8,21$), a najrzadziej nauczyciele mianowani ($\bar{x}=7,71$).

Można stwierdzić, że nauczyciele stażyści, to zespół osób przypisujących sobie najwyższą samoocenę w ramach kompetencji informatyczno – medialnych. Po raz wtóry okazuje się, że nauczyciele początkujący w swoim zawodzie mają doskonale opanowaną umiejętność wszechstronnego wykorzystywania komputera jako narzędzia pracy. Zdają sobie sprawę z tego, że Internet i komputery stosowane we właściwy sposób są doskonałymi środkami dydaktycznymi, wspierającymi ich w kształceniu samodzielności i aktywności poznawczej uczniów. Można się zastanowić, czy takie odpowiedzi nauczycieli są wynikiem objęcia kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji obowiązkowym kształceniem informatycznym na poziomie studiów wyższych, czy może nauczyciele zawyżają stopień swojego zaawansowania w technologii informacyjnej, a rzeczywistość jest inna?

Zależności pomiędzy ocenami badanych kategorii kompetencji a stopniem awansu w ocenie dyrektorów prezentują się podobnie, jak w przypadku samooceny nauczycieli. Inaczej przedstawia się sytuacja jedynie w przypadku kompetencji informatyczno – medialnych. Szczegółowe wyniki ilustrują dane w tabeli 21 i na wykresie 9.

Tabela 21. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle oceny dyrektorów szkół

Stopień awansu	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
nauczyciel stażysta (N=14)	1,57	1,71	1,50	1,64	1,64
nauczyciel kontraktowy (N=28)	1,39	1,75	1,79	1,89	1,93
nauczyciel mianowany (N=332)	1,75	1,81	1,80	1,77	1,75
nauczyciel dyplomowany (N=119)	1,91	1,92	1,91	1,98	1,97
rozkład F – Snedecora	13,6151	3,7559	5,7782	11,1255	12,0908
$\alpha = 0,05$	0,001	0,0109	0,0007	0,001	0,001
kategorie istotnie najwyższych wyników	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany	nauczyciel dyplomowany

Legenda: brak danych dotyczy jednego nauczyciela – nie uwzględniono w analizie

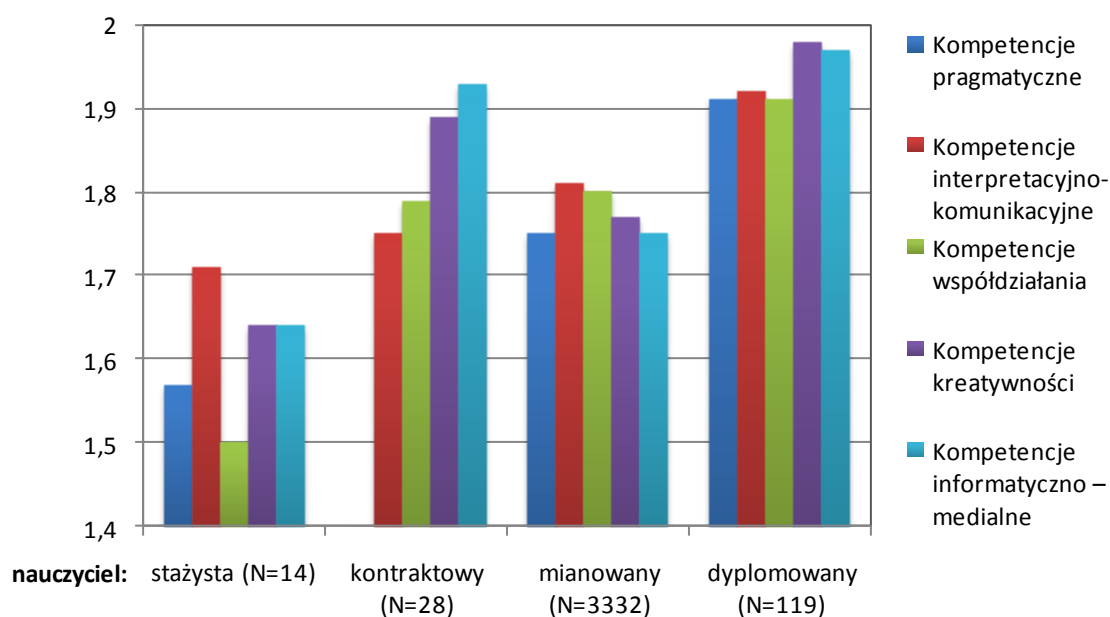
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 9. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle oceny dyrektorów szkół

W ramach kompetencji pragmatycznych dyrektorzy najniżej oceniają nauczycieli kontraktowych ($\bar{x}=1,39$). Nieco wyżej zostali ocenieni w tej kwestii nauczyciele stażyści ($\bar{x}=1,57$). Jeszcze częściej udzielali wyższych ocen dyrektorzy w stosunku do nauczycieli mianowanych ($\bar{x}=1,75$), a najwyżej oceniali nauczycieli, którzy osiągnęli najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczycieli dyplomowanych ($\bar{x}=1,91$).

W przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=1,71$) i kompetencji współdziałania ($\bar{x}=1,50$) grupą nauczycieli najniżej ocenianą przez dyrektorów byli nauczyciele stażyści.

Nauczyciele, którzy osiągnęli wyższy stopień kariery zawodowej – nauczyciele kontraktowi byli nieco wyżej oceniani w zakresie w/w kompetencji (kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne: $\bar{x}=1,75$, kompetencje współdziałania: $\bar{x}=1,79$). Częściej dyrektorzy udzielali wyższych ocen nauczycielom mianowanym, tj. w przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych średnie wartości wynoszą $\bar{x}=1,81$, a kompetencji współdziałania - $\bar{x}=1,80$.

Najwyższe oceny uzyskali nauczyciele dyplomowani, którzy osiągnęli najwyższy stopień awansu zawodowego (kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne: $\bar{x}=1,92$, kompetencje współdziałania: $\bar{x}=1,91$).

Podobnie, jak w przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych i współdziałania, tak i w przypadku kompetencji kreatywności i informatyczno – medialnych

dyrektorzy najniżej oceniali nauczycieli stażystów (kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,64$, kompetencje informatyczno – medialne: $\bar{x}=1,64$), a najwyżej nauczycieli dyplomowanych (kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,98$, kompetencje informatyczno – medialne: $\bar{x}=1,97$). Nieco niżej od nauczycieli dyplomowanych zostali ocenieni nauczyciele kontraktowi (kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,89$, kompetencje informatyczno – medialne: $\bar{x}=1,93$), a jeszcze niżej mianowani (kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,77$, kompetencje informatyczno – medialne: $\bar{x}=1,75$).

W zakresie wszystkich wyżej analizowanych grup kompetencji poziom istotności wskazuje, że najwyższe wyniki osiągali w ocenie dyrektorów nauczyciele dyplomowani (kompetencje pragmatyczne: $\alpha=0,001$, interpretacyjno – komunikacyjne: $\alpha=0,0109$, współdziałania: $\alpha=0,0007$, kreatywności: $\alpha=0,001$, informatyczno – medialne: $\alpha=0,001$).

Wysoki poziom kompetencji pedagogicznych osiągnięty przez nauczycieli dyplomowanych jest zgodny z założeniami zawartymi w odpowiednich aktach prawnych (np. Karta Nauczyciela, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli) określających wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego. Wśród tych wymagań znajduje się m.in. podejmowanie działań mających na celu doskonalenie warsztatu i metod pracy, uczestniczenie w realizacji zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe, samodzielnie lub przez udział w różnych formach doskonalenia, pogłębianie wiedzy i umiejętności służących własnemu rozwojowi oraz podniesieniu poziomu pracy szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony, umiejętność dzielenia się swoją wiedzą i doświadczeniem z innymi pracownikami szkoły.

Czy jednak dyrektorzy oceniając tak wysoko nauczycieli dyplomowych pod kątem ich kompetencji informatycznych brali pod uwagę rzeczywiste osiągnięcia nauczycieli? Czy nie sugerowali się opracowanymi przez MEN niezbędnymi wymaganiami, którymi powinni dysponować nauczyciele ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego? Skoro niedawno ocenili pozytywnie dorobek zawodowy nauczycieli, umożliwiając im zdobycie awansu, tym samym potwierdzili wykorzystywanie i doskonalenie umiejętności stosowania technologii komputerowej i informacyjnej, to może teraz niezręcznie byłoby podważyć swoją diagnozę, która nie do końca jest zgodna z prawdą?

W związku ze zróżnicowaniem ocen nauczycieli i dyrektorów w tej kwestii konieczne staje się przeprowadzenie dodatkowych szczegółowych badań.

Badania oparte na podstawie odpowiedzi nauczycieli i dyrektorów zostały wzbogacone o opinie doradcy metodycznego dotyczące oceny zajęć zintegrowanych

prowadzonych przez nauczycieli wczesnej edukacji w szkołach wielkomiejskich. Obserwowane zajęcia były właściwie zaplanowane, dobrze przygotowane, zarówno organizacyjnie, jak i programowo. Były udane pod względem merytorycznym oraz metodycznym. Charakteryzowały się poprawnością językową oraz swobodą w kierowaniu pracą uczniów. Swoją atrakcyjnością pobudzały do rozwijania pomysłowości, samodzielności i spontanicznej aktywności.

Przyjmując, że wiek nauczyciela idzie w parze z jego stażem pracy, co wiąże się ze zdobywaniem kolejnych stopni awansu zawodowego, to najczęściej uwag odnosiło się do młodych nauczycieli stażystów pracujących najkrócej, mniej do nauczycieli w stopniu nauczyciela kontraktowego. Drobne uwagi w pojedynczych przypadkach były kierowane do starszych nauczycieli mianowanych. Najlepiej zaopiniowani zostali nauczyciele dyplomowani, mający największe doświadczenie w pracy z dziećmi.

Na zajęciach przeprowadzonych przez nauczycieli stażystów przeważały klasyczne rozwiązania metodyczne, które jak zauważono, stanowią podstawę pracy młodych nauczycieli. Nauczycielom tym zwrócono uwagę, że przy prowadzeniu przez nich zajęć, w szczególności metodami aktywizującymi, należy wstępnie ustalać zasady pracy, zachowania i konsekwentnie dopilnować ich przestrzegania. Pozwoli to na bardziej skuteczne wykorzystanie czasu zajęć, więcej uwagi można będzie poświęcić omawianiu efektów pracy uczniów. Nauczyciele o małym doświadczeniu zawodowym zostali docenieni za zastosowanie pracy grupowej. Jednak skierowano w stosunku do nich kilka zastrzeżeń. Najczęściej młodzi nauczyciele nie przykładali się do precyzyjnego określenia czynności uczniów podczas pracy grupowej oraz niedostatecznie wykorzystywali fakt podziału dzieci na zespoły. Zasugerowano im, że powinni zastosować więcej różnorodnych elementów w pracy grupowej, aby urozmaicić i w pełni wykorzystać tę pożądaną w pracy z „małymi” dziećmi formę organizacyjną. W aspekcie metodycznym natomiast należałoby położyć większy nacisk na kształcenie u uczniów umiejętności organizowania, oceniania i ponoszenie odpowiedzialności za własną pracę. Według doradcy metodycznego niektóre scenariusze napisane przez nauczycieli stażystów zawierają kilka niedociągnięć natury merytorycznej i stylistycznej. Wskazówką skierowaną do osób stawiających pierwsze kroki w zawodzie nauczycielskim było również to, aby zwracali baczniejszą uwagę w procesie nauczania – uczenia się do rozwijania fantazji i kreatywności u swoich uczniów. Zdaniem metodyka zbyt rzadko można było obserwować prowadzone przez stażystów zajęcia, w których uczniowie byli prowokowani do wypowiadania własnych sądów oraz ich uzasadniania. Dużym plusem dla młodych nauczycieli było to, iż przeważnie wykazywali się oni dużym zaangażowaniem

w przygotowanie i przeprowadzenie zajęć (przykład opinii doradcy metodycznego dotyczący zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela stażystę – aneks nr 3).

Tok zajęć nauczycieli o nieco dłuższym stażu pracy – nauczycieli kontraktowych charakteryzował się brakiem widocznych znamion nowatorstwa i przewagą tradycyjnych rozwiązań metodycznych. Nauczyciele preferowali pracę frontalną – rozmowę z uczniami w formie pytań kierowanych do całej klasy. Zajęcia charakteryzowały się wykorzystaniem różnorodnych metod, form i środków dydaktycznych. Często uwagę skierowaną do nauczycieli kontraktowych był brak w procesie edukacyjnym dokonywania podziału na grupy oraz zastosowania elementów pedagogiki zabawy, które pozwalają na ciekawsze pokierowanie aktywnością. Doradca metodyczny dostrzegł wyjątkowo atrakcyjny pomysł nauczyciela, który za aktywność nagradzał uczniów znaczkami. Tylko w jednym przypadku wysunięto propozycję w stosunku do nauczyciela kontraktowego, że należało w bardziej interesujący sposób wykorzystać w procesie edukacyjnym pomoce dydaktyczne przygotowane przez dzieci, tj. zdjęcia rodzinne uczniów. Podczas dnia aktywności panowała pozytywna atmosfera w klasie i przyjazne relacje między nauczycielem a dziećmi. Jednakże nauczycielom zasugerowano częstsze zachęcanie uczniów do wyrażania własnych myśli i opinii. Nauczycieli kontraktowych wyróżniono za cechy, które z reguły można nabyć dopiero w toku dłuższej praktyki zawodowej, a mianowicie przekazanie entuzjazmu pedagogicznego czy odpowiedzialność za sukces ucznia (przykład opinii doradcy metodycznego dotyczący zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela kontraktowego – [aneks nr 4](#)).

W przypadku nauczycieli mianowanych podkreślano, że koncepcja ich zajęć była poprawna, starannie przemyślana i uwzględniała właściwe proporcje między różnymi typami edukacji. Nauczyciele zostali wyróżnieni przez metodyka za wykorzystanie wielu form organizacyjnych, m.in. pracy grupowej, w której uczniowie zostali zmobilizowani do pozytywnej rywalizacji międzyzespołowej. Ich scenariusze były ciekawe i poprawne pod względem metodycznym. Nauczycielki stosowały różnorodne metody wspierania edukacyjnego, atrakcyjne i starannie przygotowane środki dydaktyczne. Na uwagę zasługuje duża wartość merytoryczna zajęć prowadzonych przez nauczycieli mianowanych oraz wzorowa organizacja uwzględniająca zainteresowania i możliwości uczniów, pobudzająca do rozwijania pomysłowości, samodzielności i spontanicznej aktywności. Nauczyciele wykazali się umiejętnością zdyscyplinowania swoich uczniów oraz swobodą w kierowaniu pracą uczniów, którzy z niecierpliwością oczekiwali na kolejne zadania edukacyjne (przykład opinii doradcy metodycznego dotyczący zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela mianowanego – aneks nr 5).

Tok pracy na zajęciach nauczycieli mianowanych i dyplomowanych był właściwy. Nauczycieli dyplomowanych wyróżniano ponadto za zachowanie wielokierunkowej działalności w koncepcji zajęć oraz ukierunkowanie myślenia dzieci na realizację celów operacyjnych uczniów. Bogactwo metod nauczania wyróżniało proces nauczania – uczenia się realizowany przez nauczycieli pracujących wiele lat w swoim zawodzie. Zdarzało się, że nauczyciele dyplomowani wykazywali się nowatorskimi pomysłami, np. zapraszając na swoje zajęcia widzów – uczniów z klasy równoległej.

Jak wynika z analiz opinii doradcy metodycznego, w największym stopniu twórczymi pomysłami wykazali się pracujący najdłużej w zawodzie. Oprócz niekonwencjonalnie przeprowadzonych zajęć, podczas których doskonale pobudzali motywację uczniów do dalszej pracy, podtrzymywali ich zainteresowanie tematem, mogli poszczycić się opracowaniem własnych programów autorskich. Wszystkie programy, wśród nich np. „Jak pokochać przyrodę z wesołą szkołą” – program z zakresu edukacji ekologicznej uczniów klas I – III, „ABC Unii Europejskiej” - program autorski w zakresie edukacji europejskiej w kształceniu zintegrowanym, program literacko – artystyczny dla uczniów klas I – III czy program zajęć korekcyjno – kompensacyjnych dla uczniów klas I – III zostały pozytywnie zaopiniowane przez metodyka (przykład opinii doradcy metodycznego dotyczący zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela dyplomowanego – aneks nr 6).

Wyniki badań prowadzonych przez doradcę metodycznego stanowią potwierdzenie wyników badań zrealizowanych wśród nauczycieli i dyrektorów.

Podsumowując analizę opinii wystawionych przez doradcę metodycznego, dotyczących oceny zajęć zintegrowanych prowadzonych przez nauczycieli wczesnej edukacji, można powiedzieć, że nauczyciele rzeczywiście posiadają wysoki poziom kompetencji pedagogicznych, w tym kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania oraz kreatywności. Pomimo, że wszystkie opinie były ocenione jako pozytywne, to najczęściej zajęcia przygotowane i przeprowadzone przez młodych, niedoświadczonych nauczycieli stażystów oraz nauczycieli kontraktowych budziły pewne zastrzeżenia. Nauczyciele mianowani rzadko popełniali błędy w planowaniu, organizacji czy realizacji zajęć. Nauczyciele o bogatym doświadczeniu zawodowym, będący w połowie swojej kariery zawodowej, okazali się mistrzami w swoim zawodzie. Mogą być wzorem do naśladowania dla swoich młodszych kolegów i koleżanek. Brak jest jednak informacji na temat kompetencji informatyczno – medialnych, którymi dysponują nauczyciele.

W badaniach własnych wyróżniono cztery fazy rozwoju zawodowego nauczyciela – adaptację, dojrzałość, mistrzostwo i wycofywanie. Przyjęto, iż mistrzostwo w zawodzie

nauczycielskim oznacza osiągnięcie najwyższego poziomu w rozwoju profesjonalnym, który jest jednoznaczny ze zdobyciem najbogatszej kolekcji kompetencji zawodowych.

Korelację (kontyngencję) między wybieraną przez nauczycieli fazą rozwoju zawodowego a zasobem ich profesjonalnych kompetencji prezentują dane w tabeli 22 i na wykresie 10.

Tabela 22. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle samooceny nauczycieli

Faza rozwoju zawodowego	Kompetencje pragmatyczne	Kompetencje – interpretacyjno-komunikacyjne	Kompetencje współdziałania	Kompetencje kreatywności	Kompetencje informatyczno-medialne
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
adaptacja (N=40)	30,95	18,25	14,75	14,58	8,25
dojrzałość (N=381)	35,69	20,08	16,90	16,82	8,13
mistrzostwo (N=91)	37,44	20,37	17,10	17,48	7,82
wycofywanie (N=17)	34,41	19,76	16,29	15,47	6,94
rozkład F – Snedecora	31,9786	16,0996	22,0433	14,4129	2,4962
$\alpha = 0,05$	0,001	0,001	0,001	0,001	0,0590
kategorie istotnie najwyższych wyników	mistrzostwo	mistrzostwo	mistrzostwo	mistrzostwo	adaptacja

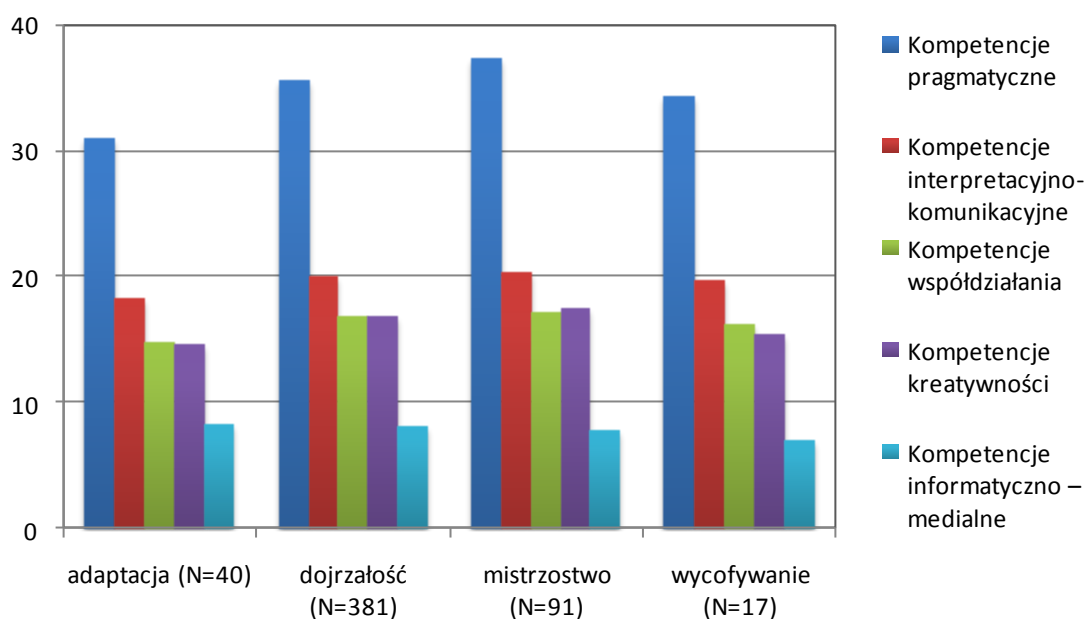
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 10. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle samooceny nauczycieli

Biorąc pod uwagę fakt, iż faza adaptacji zawodowej odpowiada stopniom nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego, faza dojrzałości – nauczycielowi mianowanemu, a faza mistrzostwa nauczycielowi dyplomowanemu, można było przewidzieć podobieństwo ocen respondentów. Wyniki badań własnych dotyczące zależności poziomu kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji od ich fazy rozwoju zawodowego są analogiczne do rezultatów badań dotyczących związków pomiędzy stanem zawodowych kompetencji nauczycieli a ich stopniem awansu.

Można zauważyć, iż nauczyciele, którzy określili fazę swojego rozwoju zawodowego jako adaptacja najniżej oceniają swoje kompetencje w ramach kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=30,95$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=18,25$), współdziałania ($\bar{x}=14,75$) i kreatywności ($\bar{x}=14,58$). W następnej kolejności znajduje się grupa nauczycieli wycofująca się z zawodu, która rzadko udziela ocen wysokich w obrębie analizowanych zespołów kompetencji: pragmatycznych ($\bar{x}=34,41$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=19,76$), współdziałania ($\bar{x}=16,29$) i kreatywności ($\bar{x}=15,47$).

Średnie wartości w zakresie kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=35,69$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=20,08$), współdziałania ($\bar{x}=16,90$) i kreatywności ($\bar{x}=16,82$) podkreślają wysoką samoocenę nauczycieli określających swój etap profesjonalnego rozwoju jako dojrzałość. Najwyżej oceniają kompetencje pragmatyczne ($\bar{x}=37,44$), kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne ($\bar{x}=20,37$), kompetencje współdziałania ($\bar{x}=17,10$) oraz

kompetencje kreatywności ($\bar{x}=17,48$) nauczyciele, którzy nazywają swoje stadium rozwoju zawodowego mistrzostwem.

Zatem mistrzostwo to również kategoria istotnie najwyższych wyników, na co wskazują dane dotyczące poziomu istotności, który wynosi $\alpha=0,001$ dla wszystkich analizowanych wyżej zespołów kompetencji pedagogicznych.

Odpowiedzi nauczycieli w tej kwestii potwierdziły związki przedstawione w literaturze badań, gdzie faza mistrzostwa określana jest jako najwyższy poziom działalności pedagogicznej (np. I. A. Zjaziun 2005). Oznacza to, że pedagog w wyznaczonym czasie osiąga najwyższe rezultaty, a więc posiada najwyższy poziom nauczycielskich kompetencji do wykonywania swojego zawodu.

Podobnie, jak w przypadku wcześniejszych analiz, wyniki dotyczące kompetencji informatyczno – medialnych różnią się od pozostałych zespołów kompetencji.

Najwyższe oceny przypisywali sobie nauczyciele określający swoją fazę rozwoju jako „adaptacja” ($\bar{x}=8,25$), a nieco niższe nauczyciele na kolejnym etapie kariery zawodowej nazwanej „dojrzałość” ($\bar{x}=8,13$). Następne miejsce zajmują mistrzowie w zawodzie nauczyciela ($\bar{x}=7,82$), natomiast ostatnie nauczyciele „wycofujący się” z profesji ($\bar{x}=6,94$). Grupa nauczycieli znajdująca się w pierwszej fazie rozwoju zawodowego (adaptacja) wskazywała na najwyższą samoocenę swoich kompetencji informatyczno – medialnych (poziom istotności - $\alpha=0,0590$).

W przypadku korelacji (kontyngencji) pomiędzy ocenami badanych grup kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności i informatyczno - medialnych a fazą rozwoju zawodowego nauczycieli według dyrektorów wyniki przedstawiają się podobnie jak według nauczycieli. Inaczej przedstawia się sytuacja jedynie w przypadku kompetencji informatyczno – medialnych (podobnie jak w przypadku zależności pomiędzy badanymi kompetencjami a wiekiem nauczycieli, stażem pracy i stopniem awansu nauczycieli). Szczegółowe wyniki obrazują dane w tabeli 23 i na wykresie 11.

Tabela 23. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle oceny dyrektorów szkół

Faza rozwoju zawodowego	Kompetencje pragmatyczne	Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne	Kompetencje współdziałania	Kompetencje kreatywności	Kompetencje informatyczno-medialne
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
Adaptacja (N=50)	1,36	1,62	1,56	1,62	1,80
Dojrzałość (N=151)	1,79	1,84	1,83	1,82	1,82
Mistrzostwo (N=263)	1,93	1,92	1,92	1,97	1,83
wycofywanie (N=49)	1,42	1,83	1,67	1,67	1,58
rozkład F – Snedecora	25,4636	7,1478	10,3612	9,9619	1,4533
$\alpha = 0,05$	0,001	0,0001	0,001	0,001	0,2265
kategorie istotnie najwyższych wyników	mistrzostwo	mistrzostwo	mistrzostwo	mistrzostwo	n. i.

Legenda: brak danych dotyczy jednego nauczyciela – nie uwzględniono w analizie;
n.i. – nie jest istotne statystycznie

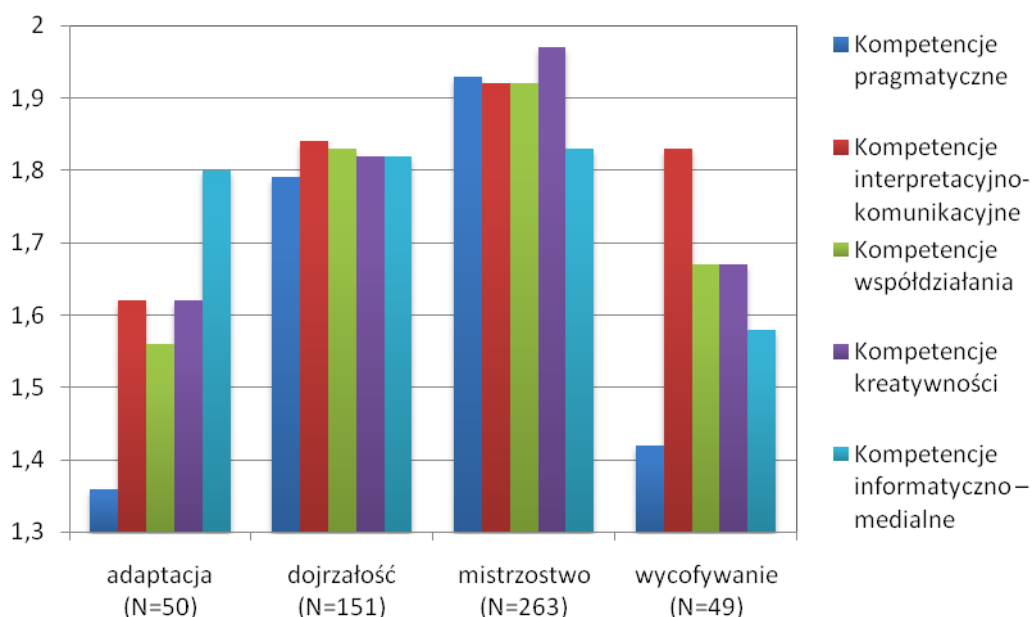
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha = 0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 11. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle oceny dyrektorów szkół

W ramach kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=1,36$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=1,62$), współdziałania ($\bar{x}=1,56$) i kreatywności ($\bar{x}=1,62$) najniżej dyrektorzy oceniali nauczycieli w fazie rozwoju zawodowego zwanego adaptacją.

Następną grupą w zależności od wysokości ocen stawianych nauczycielom przez dyrektorów jest grupa badanych nauczycieli wycofująca się z zawodu (kompetencje: pragmatyczne - $\bar{x}=1,42$, interpretacyjno – komunikacyjne - $\bar{x}=1,83$, współdziałania - $\bar{x}=1,67$, kreatywności - $\bar{x}=1,67$).

Wyższe oceny w ramach kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=1,79$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=1,84$), współdziałania ($\bar{x}=1,83$) i kreatywności ($\bar{x}=1,82$) stawiali dyrektorzy nauczycielom określającym dojrzałością swój etap rozwoju zawodowego. Najwyżej przełożeni oceniali nauczycielskie kompetencje pragmatyczne ($\bar{x}=1,93$), kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne ($\bar{x}=1,92$), kompetencje współdziałania ($\bar{x}=1,92$) oraz kompetencje kreatywności ($\bar{x}=1,97$) u nauczycieli, którzy mistrzostwem nazywają swoje stadium rozwoju zawodowego.

Na podstawie takiej oceny dyrektorów, jak i samooceny nauczycieli wyżej analizowanych grup kompetencji, kategorią istotnie najwyższych wyników jest mistrzostwo (kompetencje pragmatyczne, współdziałania, kreatywności: $\alpha=0,001$, kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne: $\alpha=0,0001$).

Wyniki dotyczące kompetencji informatyczno – medialnych różnią się od pozostałych zespołów kompetencji.

W tym zakresie najwyżej dyrektorzy oceniają nauczycieli określający swoją fazę rozwoju jako mistrzostwo ($\bar{x}=1,83$) natomiast nieco niżej nauczycieli na szczeblu kariery zawodowej nazwanej dojrzałość ($\bar{x}=1,82$). Następne miejsce zajmują nauczyciele na etapie adaptacji ($\bar{x}=1,80$), a ostatnie nauczyciele wycofujący się z profesji ($\bar{x}=1,58$).

W przypadku kompetencji informatyczno – medialnych nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego ($\alpha=0,2190$).

W badaniach własnych przyjęto, że każdy nauczyciel podejmujący działalność zawodową staje wobec konieczności podnoszenia własnych kompetencji wymagających nieustannej aktualizacji. Dane dotyczące zależności pomiędzy posiadaniem dodatkowych kwalifikacji przez nauczycieli, np. ukończone studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, udział w szkoleniach prowadzonych przez pracowników naukowych a ich poziomem kompetencji pedagogicznych ukazano w tabeli 24 i na wykresie 12.

Tabela 24. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle samooceny nauczycieli

Dodatkowe kwalifikacje	Kompetencje pragmatyczne	Kompetencje interpretacyjno–komunikacyjne	Kompetencje współdziałania	Kompetencje kreatywności	Kompetencje informatyczno–medialne
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
posiada (N= 334)	36,06	20,16	16,89	17,25	8,23
nie posiada (N=1950)	34,79	19,67	16,51	15,83	7,74
rozkład F – Snedecora	13,8962	9,6579	5,6828	40,0274	7,3065
$\alpha=0,05$	0,0002	0,0020	0,0175	0,001	0,0071
kategorie istotnie najwyższych wyników	posiada kwalifikacje	posiada kwalifikacje	posiada kwalifikacje	posiada kwalifikacje	posiada kwalifikacje

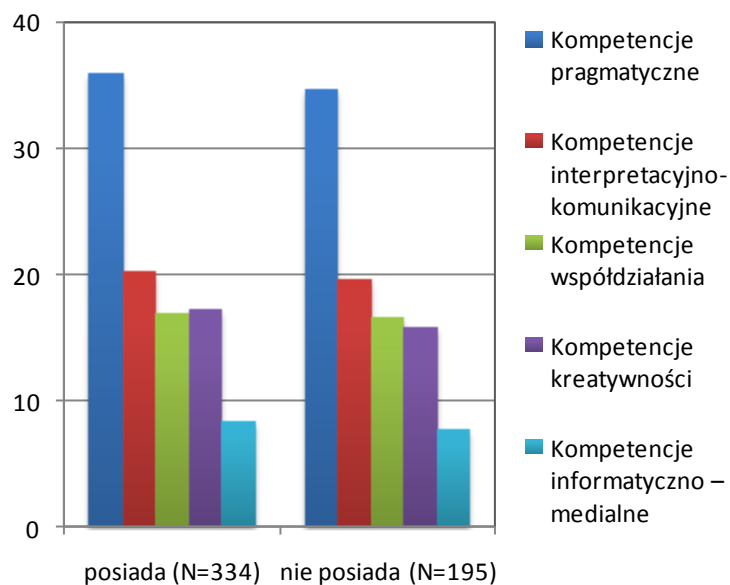
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha=0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 12. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle samooceny nauczycieli

Nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje wysoko oceniają poziom swoich kompetencji zawodowych. Wskazują na to średnie wartości w ramach kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=36,06$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=20,16$), współdziałania ($\bar{x}=16,89$), kreatywności ($\bar{x}=17,25$) i informatyczno – medialnych ($\bar{x}=8,23$). Osoby, które rzadziej wskazują na wysoką samoocenę swych kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=34,79$), kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=19,67$), kompetencji współdziałania ($\bar{x}=16,51$), kompetencji kreatywności ($\bar{x}=15,83$), kompetencji informatyczno – medialnych ($\bar{x}=7,74$) to nauczyciele nie uzupełniający wykształcenia.

Poziom istotności wynoszący odpowiednio dla kompetencji pragmatycznych $\alpha=0,0002$, dla kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych $\alpha=0,0020$, dla kompetencji współdziałania $\alpha=0,0175$, dla kompetencji kreatywności $\alpha=0,001$, dla kompetencji informatyczno – medialnych $\alpha=0,0071$ wskazuje, że nauczyciele posiadający dodatkowe kwalifikacje do pracy w zawodzie wyżej oceniają poziom swoich kompetencji pedagogicznych niż nauczyciele, którzy ich nie posiadają.

Wyżej przedstawione wyniki badań nie mogą zaskakiwać. Jest rzeczą oczywistą, że nauczyciele, którzy posiadają dodatkowe kwalifikacje do pracy w zawodzie, zwiększają tym samym swoją mobilność i elastyczność zawodową, a więc mogą szczycić się wyższymi kompetencjami pedagogicznymi niż ci, którzy nie uzupełniają swojego wykształcenia.

Nauczyciele, którzy podwyższają kwalifikacje zawodowe, mają większą możliwość awansu zawodowego w miejscu dotychczasowego zatrudnienia, a także znalezienia nowej pracy.

Dane dotyczące zależności pomiędzy faktem posiadania dodatkowych kwalifikacji przez nauczycieli a zakresem nauczycielskich kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno - komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno – medialnych w ocenie dyrektorów przedstawiono w tabeli 25 i na wykresie 13.

Tabela 25. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle oceny dyrektorów szkół

Dodatkowe kwalifikacje	Kompetencje pragmatyczne	Kompetencje – interpretacyjno-komunikacyjne	Kompetencje współdziałania	Kompetencje kreatywności	Kompetencje informatyczno – medialne
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
posiada (N= 301)	1,79	1,84	1,83	1,88	1,85
nie posiada (N=193)	1,70	1,81	1,77	1,74	1,76
rozkład F – Snedecora	5,1678	0,6084	2,4750	15,4306	6,3866
$\alpha =0,05$	0,0234	0,4357	0,1163	0,0001	0,0118
kategorie istotnie najwyższych wyników	posiada	n. i.	n. i.	posiada	posiada

Legenda: brak danych dotyczy jednego nauczyciela – nie uwzględniono w analizie;
n.i. – nie jest istotne statystycznie

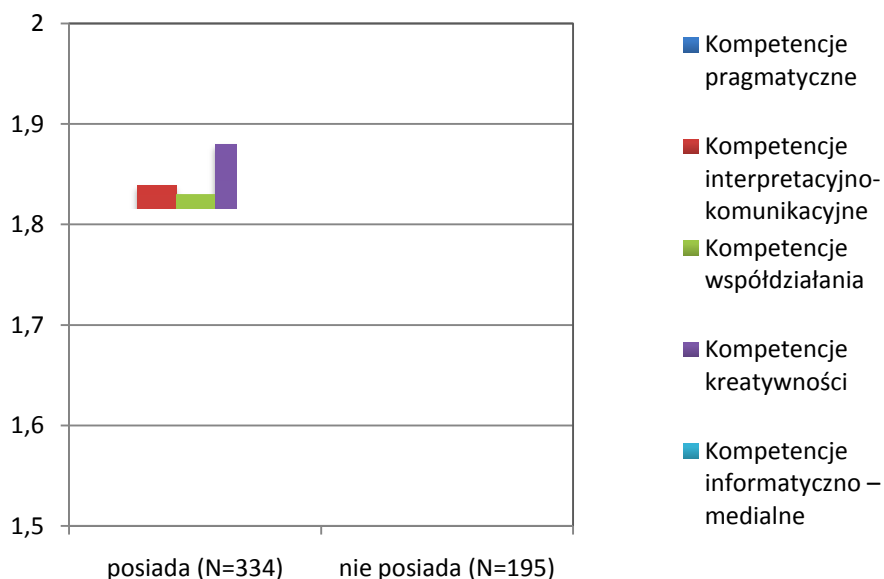
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 13. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle oceny dyrektorów szkół

Dyrektorzy oceniają wyżej nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje, niż nauczycieli bez takich kwalifikacji.

Średnia osób najczęściej uzyskujących wysokie oceny w zakresie kompetencji pragmatycznych wynosi $\bar{x}=1,79$, interpretacyjno – komunikacyjnych - $\bar{x}=1,84$, współdziałania - $\bar{x}=1,83$, kreatywności – $\bar{x}=1,88$ i informatyczno – medialnych - $\bar{x}=1,85$. Nauczyciele, którzy nie dysponują dodatkowymi kwalifikacjami, uzyskiwali niższe oceny od swoich przełożonych, tj. w zakresie kompetencji pragmatycznych $\bar{x}=1,70$, kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych $\bar{x}=1,81$, kompetencji współdziałania $\bar{x}=1,77$, kompetencji kreatywności $\bar{x}=1,74$, kompetencji informatyczno – medialnych $\bar{x}=1,76$.

Poziom istotności wynoszący odpowiednio dla kompetencji pragmatycznych ($F=5,1678$; $\alpha=0,0234$), dla kompetencji kreatywności ($F=15,4306$; $\alpha=0,0001$), dla kompetencji informatyczno – medialnych ($F=6,3866$; $\alpha=0,0118$) wskazuje fakt, iż kategorią istotnie najwyższych wyników są badani posiadający dodatkowe kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela.

W przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($F=0,6084$; $\alpha=0,4357$) i kompetencji współdziałania ($F=2,4750$; $\alpha=0,1163$) nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego.

Uzyskane wyniki stanowią podstawę do stwierdzenia, iż tylko nauczyciel stale podnoszący swoje kwalifikacje może osiągnąć najwyższy poziom swoich kompetencji

pedagogicznych, a więc być mistrzem w swoim zawodzie. To zmusza do uczenia się na przestrzeni całego życia. Tym bardziej, że w warunkach przyspieszonego tempa rozwoju nauki i techniki oraz przemian oświatowych konieczne jest ciągle aktualizowanie wiedzy. Nauczyciel powinien więc być wiecznym uczniem nigdy nie kończącym własnej edukacji. Taki nauczyciel, który stale podnosi swoje kwalifikacje, spełnia niezbędny warunek wysokiej „jakości” procesu uczenia i wychowania „małych” dzieci.

3.2.3. Zależność poszczególnych kategorii profesjonalnych kompetencji nauczycieli kl. I-III od warunków społeczno – demograficznych

W dokonywanych analizach dotyczących uwarunkowań osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego nauczycieli wczesnej edukacji uwzględniono również zróżnicowane środowisko zatrudnienia nauczycieli, które w istocie jest środowiskiem lokalnym według następującej kategoryzacji (duże miasto – pow. 150 tys. mieszkańców, małe miasto – 150 tys. – 5 tys. mieszkańców, wieś).

Można było przypuszczać jeszcze przed rozpoczęciem badań, iż nauczyciele ze środowiska wiejskiego - w porównaniu z nauczycielami ze środowiska miejskiego – dysponują mniejszym zasobem kompetencji pedagogicznych. Szkoły w dużych i małych miastach posiadają z reguły lepsze warunki bazowe niż szkoły na wsiach, a nauczyciele w nich pracujący mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju form doskonalenia oraz możliwość uczestnictwa w życiu kulturalnym środowiska pedagogicznego.

Dane dotyczące zależności pomiędzy środowiskiem zatrudnienia nauczycieli a przejawianą przez nich samooceną dotyczącą zasobu kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno - komunikacyjnych, współdziałania, kreatywności, informatyczno–medialnych przedstawiono w tabeli 26 i na wykresie 14.

Tabela 26. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle samooceny nauczycieli

Środowisko zatrudnienia	Kompetencje pragmatyczne $\bar{x}$	Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne $\bar{x}$	Kompetencje współdziałania $\bar{x}$	Kompetencje kreatywności $\bar{x}$	Kompetencje informatyczno-medialne $\bar{x}$
wielkomiejskie (N= 176)	36,34	20,07	17,02	17,32	8,19
miejskie (N=169)	35,18	19,96	16,79	16,62	8,14
wiejskie (N=184)	35,26	19,92	16,46	16,25	7,84
rozkład F – Snedecora	5,1056	0,3436	4,7772	8,1328	1,6227
$\alpha =0,05$	0,0064	0,7094	0,0088	0,0003	0,1983
kategorie istotnie najwyższych wyników	środowisko wielkomiejskie	n. i.	środowisko wielkomiejskie	środowisko wielkomiejskie	n. i.

Legenda: n.i. – nie jest istotne statystycznie

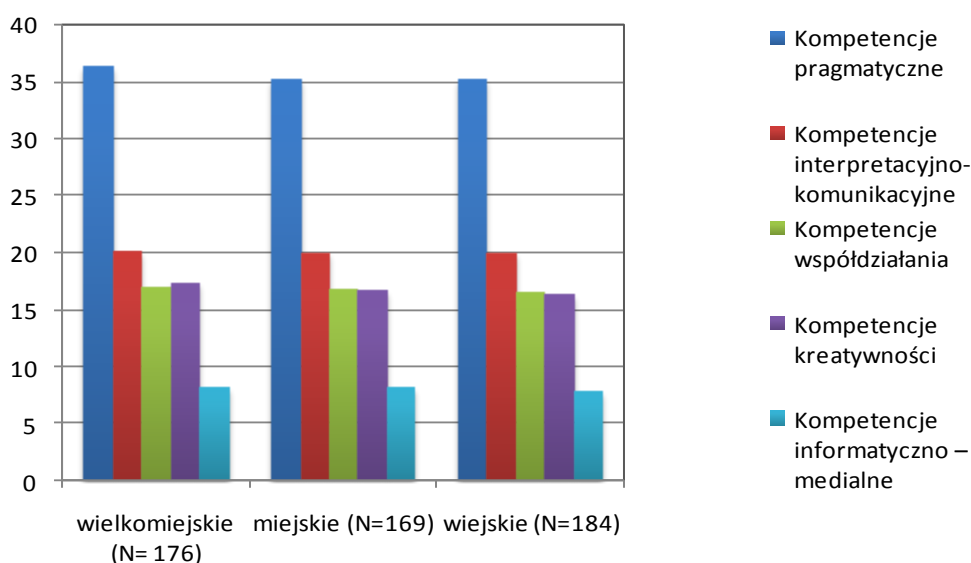
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 14. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle samooceny nauczycieli

Na najwyższy stopień kompetencji pragmatycznych wskazują samooceny prezentowane przez nauczycieli pracujących w środowisku wielkomiejskim ($\bar{x}=36,34$). Nieco niżej oceniają tę kategorię nauczyciele wiejscy ($\bar{x}=35,26$), a najniżej nauczyciele z małych miast ($\bar{x}=35,18$). Kategorią istotnie najwyższych wyników okazało się środowisko wielkomiejskie ($\alpha=0,0064$, $F=5,1056$).

Stopień wszystkich pozostałych kompetencji, tj. interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=20,07$), współdziałania ($\bar{x}=17,02$), kreatywności ($\bar{x}=17,32$), informatyczno – medialnych ($\bar{x}=8,19$) najwyżej oceniają nauczyciele ze środowiska wielkomiejskiego. W zakresie wyżej wymienionych grup kompetencji na słabsze oceny wskazują nauczyciele pracujący w małych miastach (kompetencje komunikacyjno – interpretacyjne $\bar{x}=19,96$, kompetencje współdziałania $\bar{x}=16,79$, kompetencje kreatywności $\bar{x}=16,62$, kompetencje informatyczno – medialne $\bar{x}=8,14$). Najniższa samoocena kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=19,92$), współdziałania ($\bar{x}=16,46$), kreatywności ($\bar{x}=16,25$), informatyczno – medialnych ($\bar{x}=7,84$) ma miejsce w przypadku nauczycieli ze szkół wiejskich.

Poziom istotności kompetencji współdziałania ($F=4,7772$; $\alpha=0,0088$) i kreatywności ($F=8,1328$; $\alpha=0,0003$) wskazuje, że głównie nauczyciele z dużych miast dokonywali najwyższej samooceny w/w grup kompetencji. Natomiast w przypadku kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych ($F=0,3436$; $\alpha=0,7094$) oraz informatyczno – medialnych ($F=1,6267$; $\alpha=0,1983$) nie zaobserwowano zróżnicowania istotnie statystycznego.

Materiał empiryczny wskazuje, iż nauczyciele pracujący w środowisku wielkomiejskim posiadają najwyższy poziom kompetencji zawodowych. Dobre warunki pracy w dużych miastach sprzyjają rozwojowi zawodowemu nauczyciela. Jakże? Na pewno odpowiednie wyposażenie szkół w nowoczesne pracownie dydaktyczne, pomoce naukowe, w tym również bogate zbiory bibliotek szkolnych, łatwy dostęp do środków technicznego przekazu - możliwość korzystania z komputerów, a za ich pośrednictwem z Internetu. Nauczyciele pracujący w miastach mają również większą możliwość skorzystania z różnych form doskonalenia i doskonalenia zawodowego.

Wnioski, które można wysunąć na podstawie obserwacji przeprowadzonej przez doradcę metodycznego hospitującego nauczycieli wczesnej edukacji pracujących w szkołach wielkomiejskich, są zgodne z materiałem empirycznym uzyskanym dzięki nauczycielskiej samoocenie. Ponieważ generalnie wykazali się oni wysokim stopniem rozwoju kompetencji pedagogicznych, można powiedzieć, że na wzrost kwalifikacji zawodowych ma wpływ środowisko zatrudnienia. Praca w dużym mieście sprzyja karierze zawodowej nauczycieli.

Do podobnych wniosków skłania analiza materiału z badań odnosząca się do ocen kompetencji profesjonalnych przypisywanych nauczycielom z różnych środowisk przez ich przełożonych. Korelację (kontyngencję) pomiędzy tymi zmiennymi ilustrują dane w tabeli 27 i na wykresie 15.

Tabela 27. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle oceny dyrektorów szkół

Środowisko zatrudnienia	Kompetencje pragmatyczne	Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne	Kompetencje współdziałania	Kompetencje kreatywności	Kompetencje informatyczno – medialne
	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$	$\bar{x}$
wielkomiejskie (N= 145)	1,85	1,90	1,87	1,86	1,87
miejskie (N=165)	1,76	1,83	1,82	1,84	1,82
wiejskie (N=184)	1,68	1,78	1,75	1,78	1,76
rozkład F – Snedecora	6,5714	4,1383	4,3803	1,9004	3,1549
$\alpha =0,05$	0,0015	0,0165	0,0130	0,1506	0,0435
kategorie istotnie najwyższych wyników	środowisko wielkomiejskie	środowisko wielkomiejskie	środowisko wielkomiejskie	n. i.	środowisko wielkomiejskie

Legenda: n.i. – nie jest istotne statystycznie

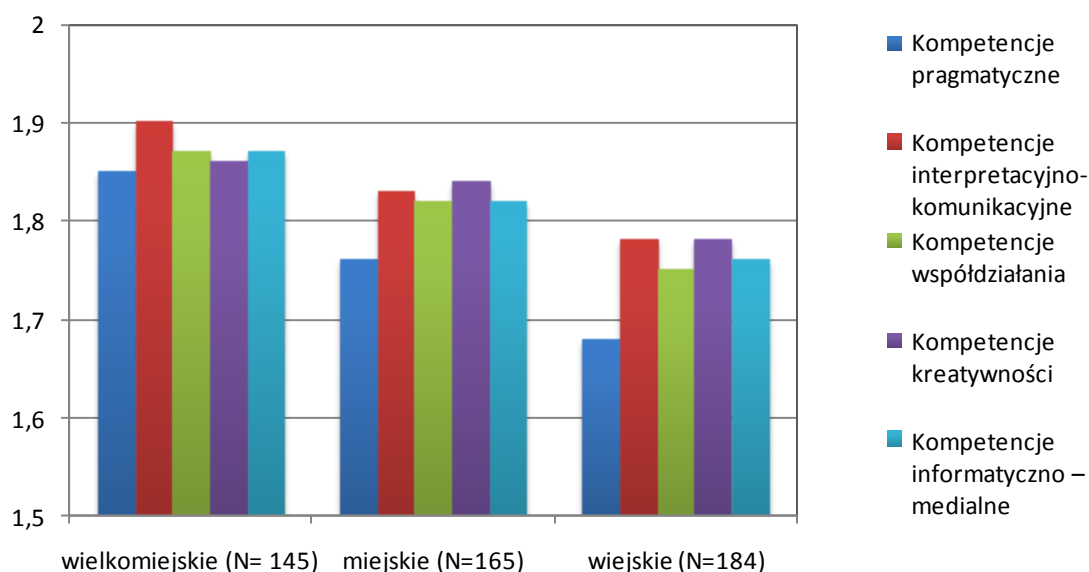
Wyjaśnienia skrótów:

$\bar{x}$ - średnia;

N – liczebność;

rozkład F – Snedecora - rozkład (F) dla współczynnika istotności ($\alpha =0,05$);

α - współczynnik istotności; jeśli $\alpha < 0,05$ to wynik jest istotny, jeśli $\alpha > 0,05$ to wynik nie jest istotny;



Wykres 15. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle oceny dyrektorów szkół

Dyrektorzy przypisują najwyższe oceny z zakresu wszystkich analizowanych kategorii kompetencji pedagogicznych nauczycielom wczesnej edukacji pracującym w środowisku wielkomiejskim, w tym średnia kompetencji pragmatycznych wynosi $\bar{x}=1,85$, kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych $\bar{x}=1,90$, kompetencji współdziałania – $\bar{x}=1,87$, kompetencji kreatywności – $\bar{x}=1,86$ oraz kompetencji informatyczno – medialnych - $\bar{x}=1,87$.

W przypadku wyżej wymienionych grup kompetencji na niższe oceny nauczycieli wskazują dyrektorzy z małych miast (kompetencje pragmatyczne: $\bar{x}=1,76$, kompetencje interpretacyjno - komunikacyjne: $\bar{x}=1,83$, kompetencje współdziałania: $\bar{x}=1,82$, kompetencje kreatywności: $\bar{x}=1,84$, kompetencje informatyczno– medialne: $\bar{x}=1,82$).

Najniższe oceny z zakresu kompetencji pragmatycznych ($\bar{x}=1,68$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($\bar{x}=1,78$), współdziałania ($\bar{x}=1,75$), kreatywności ($\bar{x}=1,78$), informatyczno– medialnych ($\bar{x}=1,76$) stawiają dyrektorzy nauczycielom wiejskim.

Różnice w odpowiedziach dyrektorów dotyczące ocen nauczycieli z różnych środowisk są istotne statystycznie w zakresie kompetencji pragmatycznych ($F=6,5714$; $\alpha=0,0015$), interpretacyjno – komunikacyjnych ($F=4,1383$; $\alpha=0,0165$), współdziałania ($F=4,3803$; $\alpha=0,0130$) oraz informatyczno – medialnych ($F=3,1546$; $\alpha=0,0435$). Dominującą grupą dyrektorów oceniających wysoko swoich nauczycieli byli badani z dużych miast.

Ogólnie można stwierdzić, że poziom kompetencji zawodowych nauczycieli objętych badaniami, określony na podstawie ich samooceny oraz ocen dyrektorów szkół, jest zróżnicowany środowiskowo na niekorzyść środowiska wiejskiego.

Powyższe wnioski obligują do konieczności zwrócenia uwagi na stan kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji pracujących w środowisku wiejskim oraz na poprawę warunków miejsca pracy, od których ten stan jest uzależniony.

Jakie należy zatem podjąć działania, aby spowodować zwiększanie szans rozwoju zarówno nauczycieli, jak i dzieci, i młodzieży ze szkół wiejskich? Na pewno jest to możliwe przy wsparciu społeczności lokalnej i aktywnej współpracy z innymi szkołami i instytucjami w swoim środowisku. Dotyczy to, np. domu kultury, biblioteki, instytucji przykościelnych, instytucji opieki społecznej, policji, straży pożarnej, obiektów sportowych, nielicznych zakładów pracy, organizacji i stowarzyszeń lokalnych. Instytucje i organizacje mogą wziąć udział w prowadzeniu zajęć dodatkowych i projektów edukacyjnych, udostępnić nauczycielom swoją infrastrukturę lub środki transportu. Szkoły też mogą ubiegać się o dofinansowanie z Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach specjalnych rządowych programów. Istotną kwestią jest wzbogacenie bazy materialnej szkoły, np. o nowe książki do biblioteki szkolnej, nowe pomoce dydaktyczne czy sprzęt sportowy. Bardzo dużą pomoc w doskonaleniu kompetencji zawodowych nauczycieli będzie stanowiła szkolna pracownia informatyczna ze stałym dostępem do Internetu. Będzie ona służyła zarówno w pracy organizacyjnej szkoły, jak i będzie wykorzystywana przez uczniów i nauczycieli na zajęciach edukacyjnych. Pozwoli przełamywać trudności nauczycieli w dostępie do najnowszych osiągnięć dydaktyki. Korzystanie przez nauczycieli z kursów metodycznych, które zorganizowane są w formie stałego wsparcia i dyskusji środowiskowej „on – line”, może rekompensować brak kontaktów z kolegami borykającymi się z podobnymi problemami i stwarzać możliwość wspólnego poszukiwania rozwiązań. Uważam, że istotną rolę w środowisku wiejskim może odegrać doskonalenie nauczycieli, które otworzy możliwość kreatywnej, innowacyjnej pracy. Odpowiednio zorganizowane formy doksztalcania, doskonalenia, np. kursy pedagogiczne, szkolenia prowadzone przez pracowników naukowych, zajęcia warsztatowe z udziałem edukatorów, zajęcia w formie wymiany własnych doświadczeń zawodowych nauczycieli z danego środowiska, spotkania z zakresu wzbogacania wiedzy ogólnej niezbędnej w praktyce szkolnej czy organizowane spotkania kulturalne mogłyby w znacznym stopniu wesprzeć nauczycieli, pomóc im lepiej i skuteczniej wypełniać swoje obowiązki zawodowe w lokalnym środowisku.

Materiał empiryczny pozyskany w toku badań własnych warto wzbogacić o zagadnienia dotyczące problematyki pedeutologicznej pochodzącej z innych badań.

I tak, J. Rusiecki przeprowadził badania na terenie całej Polski wśród nauczycieli (także nauczycieli wczesnej edukacji) i ich dyrektorów. Ich celem było określenie wpływu środowiska zatrudnienia na osiągnięcia nauczycieli. Stwierdził, że efektywność nauczania wzrasta w miarę wzrostu wielkości miejscowości, w której mieści się szkoła. Na wsiach znaczna skuteczność nauczania występuje zdaniem nauczycieli w około jednej trzeciej szkół, natomiast w ponad połowie szkół mieszczących się w dużych aglomeracjach. Zasób wiedzy merytorycznej i metodycznej nauczyciela to czynnik, który został potraktowany w badaniach J. Rusieckiego jako warunkujący powodzenie w pracy oraz osiągnięcia zawodowe. Wiedza jako wartość najwyższa jest ceniona przez nauczycieli pracujących w szkołach miejskich. Najmniej cenią tę wartość nauczyciele pracujący w szkołach wiejskich. Aktywność kulturalna nauczycieli jest także zależna od czynników zewnętrznych nauczycielskiej pracy, które bardzo często warunkują (ograniczają lub powiększają) uczestnictwo w kulturze. Zakres dostępności dla nauczycieli poszczególnych dziedzin kultury wiąże się z wielkością miejscowości, gdzie mieści się szkoła. Największe trudności z dostępem do różnych dziedzin kultury mają przede wszystkim nauczyciele ze wsi i małych miejscowości. Dla badanych nauczycieli niedostępne są m.in. teatr, opera, kino, wystawy, operetka. Nauczyciele, którzy nie interesują się kulturą (różnymi jej dziedzinami) to również nauczyciele z małych miejscowości. Nauczyciele z dużych aglomeracji wykazują zainteresowanie kulturą, a nawet mogą poszczycić się pisanem i publikowaniem swoich prac (J. Rusiecki 1999).

Inne badania, które stwarzają okazję do wysunięcia ciekawych wniosków, w porównaniu z badaniami własnymi, przeprowadziła K. Dudkiewicz. Ich przedmiotem była samoocena kompetencji profesjonalnych nauczycieli klas I-III pracujących w zróżnicowanych środowiskach (wiejskie i wielkomiejskie). Badania prowadzono wśród nauczycielek szkół warszawskich i szkół wiejskich z okolic Płocka. Refleksje autorki na podstawie analizy badań dowodzą istnienia zależności między badanymi cechami – kompetencjami profesjonalnymi nauczycieli wczesnej edukacji a ich środowiskiem zatrudnienia. Upoważniają one do stwierdzenia, że najwyższy poziom nauczycielskich kompetencji prezentują badani ze środowiska wielkomiejskiego (K. Dudkiewicz 2006).

Ogólne wnioski z badań innych autorów pokrywają się z wnioskami badań własnych, a mianowicie nauczyciele pracujący w dużych aglomeracjach dysponują wyższym poziomem kompetencji zawodowych niż nauczyciele pracujący na wsiach.

3.3. Sylwetka nauczyciela - mistrza w momencie apogeum rozwoju zawodowego – wnioski z badań własnych

Biorąc pod uwagę założenie, które stało się podwaliną pracy badawczej, a mianowicie, że nabywanie i pogłębianie poszczególnych profesjonalnych kompetencji nauczycielskich równoważy się z perspektywnym rozwojem zawodowym nauczyciela, którego obrazem jest realizowana kariera zawodowa, a to z kolei stanowi drogę zmierzającą do mistrzostwa pedagogicznego (por. roz. 1.1.), można wysunąć pewne wnioski.

Otóż podsumowując analizy danych dotyczących zróżnicowania ocen badanych kategorii kompetencji w świetle danych społeczno – demograficznych stwierdzono, iż osoby dokonujące najwyższej samooceny w zakresie wszystkich grup kompetencji pedagogicznych to nauczyciele pracujący w środowisku wielkomiejskim i posiadający dodatkowe kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela. Najniżej samooceny dokonują nauczyciele wiejscy, którzy nie uzupełniają swojego wykształcenia. Najczęściej wysoko oceniają swoje kompetencje pragmatyczne, interpretacyjno – komunikacyjne, współdziałania oraz kompetencje kreatywności nauczyciele dyplomowani określający mistrzostwem swoją fazę rozwoju zawodowego. Są to osoby w wieku między 41 a 50 rokiem życia, ze stażem pracy dłuższym niż 16, lecz krótszym niż 25 lat. Natomiast najrzadziej wysokiej samooceny dokonują nauczyciele stażyści w wieku do 30 lat i nie pracujący w zawodzie dłużej niż 5 lat. Osoby te są na etapie rozwoju zwanym adaptacją. Analiza rozkładu ocen nauczycieli dotyczących badanych kategorii kompetencji nauczycielskich pokazuje, że spośród nich wyjątek stanowią kompetencje informatyczno – medialne. W tym przypadku nauczycielami dokonującymi najwyższych ocen tych kompetencji są nauczyciele stażyści, którzy nie ukończyli 30 lat, a tym samym pracujący najkrócej w zawodzie nauczyciela (maksymalnie do 5 lat) będący na pierwszym etapie kariery zawodowej nazwanej adaptacją. Nauczycielami, którzy w tym zakresie najrzadziej dokonują wysokiej samooceny są nauczyciele mianowani, którzy ukończyli 50 lat i wycofują się z pracy w zawodzie nauczyciela. Fakt, iż najwyższa samoocena zdolności korzystania z technologii informacyjnej dotyczyła najmłodszych nauczycieli, napawa optymizmem, ponieważ z roku na rok przybywa kadry nauczycielskiej, dla której pojęcia związane z edukacją medialną wraz z obsługą nowoczesnego sprzętu nie są obce. Obie kwestie dają szansę na rozwój idei nauczania nowoczesnego z wykorzystaniem technologii informacyjnej już na pierwszym szczeblu edukacji.

Natomiast dokonując podsumowania analiz danych dotyczących zróżnicowania ocen badanych kategorii kompetencji w świetle danych społeczno – demograficznych w grupie dyrektorów, można wysunąć wniosek, iż przełożeni oceniają najwyżej nauczycieli dyplomowanych, pracujących w środowisku wielkomiejskim i posiadających dodatkowe kwalifikacje do pracy w zawodzie nauczyciela. Nauczyciele najniżej oceniani to najczęściej nauczyciele stażyści pracujący w szkołach wiejskich i nie uzupełniający swojego wykształcenia.

W zakresie kompetencji pragmatycznych, interpretacyjno – komunikacyjnych, współdziałania oraz kompetencji kreatywności dyrektorzy najczęściej wysoko oceniają nauczycieli, którzy pracują dłużej niż 16 lat w zawodzie, są w wieku powyżej 41 lat i określają mistrzostwem swoją fazę rozwoju zawodowego. Najrzadziej wysokich ocen udzielają przełożeni w stosunku do swych najmłodszych podwładnych (do 30 r. ż.) znajdujących się na pierwszym szczeblu kariery zawodowej – adaptacji, których staż pracy nie przekracza 5 lat.

W przypadku danych dotyczących kompetencji informatyczno – medialnych nasuwają się inne wnioski niż w stosunku do poprzednich zespołów kompetencji. Grupą najwyżej ocenianą przez dyrektorów są „mistrzowie”, pracujący od 6 do 15 lat, w wieku między 41 a 50 r. życia. Grupą najniżej ocenianą są nauczyciele kończący swoją karierę w zawodzie nauczyciela, pracujący powyżej 25 lat i mający ponad 50 lat życia.

Na podstawie opinii wystawionych przez doradcę metodycznego dotyczących zajęć zintegrowanych wynika, że najbogatszy zasób kompetencji pedagogicznych posiadają nauczyciele dyplomowani. Ponieważ obserwacje przeprowadzone przez metodyka prowadzone były w szkołach wielkomiejskich i wszystkie opinie wystawione na podstawie tych obserwacji zostały ocenione pozytywnie, to można sądzić, że nauczyciele pracujący w szkołach w dużych miastach posiadają wysoki poziom kompetencji profesjonalnych.

Szczegółowe podsumowanie ocen zależności pomiędzy wybranymi cechami profesjonalno – podmiotowymi i uwarunkowaniami środowiskowymi nauczycieli wczesnej edukacji a ich poziomem kompetencji pedagogicznych przedstawiają dane w tabeli 28.

Tabela 28. Mistrzostwo pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji i jego uwarunkowania – porównania wyników badań nauczycieli i dyrektorów

Rodzaje kompetencji	Wybrane cechy profesjonalno – podmiotowe i społeczno - demograficzne	Kategorie najwyższych ocen	
		Nauczyciele	Dyrektorzy
pragmatyczne	środowisko zatrudnienia staż pracy w latach wiek w latach stopień awansu faza rozwoju zawodowego dodatkowe kwalifikacje	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada	wielkomiejskie powyżej 25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada
komunikacyjno – interpretacyjne	środowisko zatrudnienia staż pracy w latach wiek w latach stopień awansu faza rozwoju zawodowego dodatkowe kwalifikacje	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada	wielkomiejskie powyżej 25 lat powyżej 50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada
współdziałania	środowisko zatrudnienia staż pracy w latach wiek w latach stopień awansu faza rozwoju zawodowego dodatkowe kwalifikacje	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada
kreatywności	środowisko zatrudnienia staż pracy w latach wiek w latach stopień awansu faza rozwoju zawodowego dodatkowe kwalifikacje	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada	wielkomiejskie 16-25 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada
informatyczno– medialne	środowisko zatrudnienia staż pracy w latach wiek w latach stopień awansu faza rozwoju zawodowego dodatkowe kwalifikacje	wielkomiejskie 0-5 lat do 30 lat stażysta adaptacja posiada	wielkomiejskie 6-15 lat 41-50 lat dyplomowany mistrzostwo posiada

Źródło: badania własne

Legenda: czerwony kolor czcionki wskazuje różnice między odpowiedziami nauczycieli a dyrektorów

Zwieńczeniem badań własnych stała się próba stworzenia sylwetki nauczyciela – mistrza w momencie apogeum rozwoju zawodowego.

Nauczycielstwo było zawsze kwestią wolnej i świadomej decyzji. Można więc wnosić, iż ten kto do niego aspiruje, znając jego istotę, pragnie być nauczycielem najlepszym, jakim potrafi. Adept zawodu nauczycielskiego wyposażony jest w pewien zasób profesjonalnych kompetencji, które podlegają dalszemu rozwojowi. Katalog jego pedagogicznych kompetencji ulega różnorodnym zmianom: przez doświadczenie modyfikuje, wzbogaca, podnosi na wyższy poziom samodzielność i nowatorstwo pedagogiczne, przez zmiany w kondycji fizycznej nauczyciela następuje stopniowe wycofywanie się z życia zawodowego. Ów proces w odniesieniu do nauczycieli wczesnej edukacji ma szczególne uwarunkowania: po pierwsze są to czynniki zewnętrzne o charakterze społeczno – zawodowym, a po drugie uwarunkowania wewnętrzne, a ściślej cechy profesjonalno – podmiotowe.

Każdy nauczyciel wczesnej edukacji podejmujący działalność zawodową staje wobec konieczności rozwoju własnych kompetencji wymagających nieustannej aktualizacji. Ciągła ewolucja wiadomości, umiejętności i postaw nauczyciela wyznacza drogę do zdobycia przez niego mistrzostwa pedagogicznego. Mistrzostwo w zawodzie nauczycielskim traktowane jako osiągnięcie najwyższego poziomu w rozwoju profesjonalnym, który jest jednoznaczny ze zdobyciem najbogatszej kolekcji kompetencji zawodowych.

Są to m. in. **kompetencje pragmatyczne**. Posiada je nauczyciel, który dysponuje podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, ruchowej i zdrowotnej. Mistrz umiejętnie dobiera metody pracy z uczniami i formy organizacyjne do procesu edukacyjnego, oryginalnie projektuje zajęcia zintegrowane, przygotowuje i wykorzystuje na zajęciach atrakcyjne, różnorodne środki dydaktyczne, pamiętając przy tym o priorytecie możliwości psychofizycznych dzieci oraz warunków działania. Nie sztuką jest dla niego opracowanie i posługiwanie się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów, a ustalanie przyczyn niepowodzeń pedagogicznych i projektowania form ich likwidacji nie stanowi żadnego problemu. Dobry nauczyciel potrafi prawidłowo prowadzić dokumentację zgodnie z wymogami szkoły, planuje własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Mistrzowi w zawodzie nauczyciela nie brakuje **kompetencji interpretacyjno – komunikacyjnych**. Dysponuje nimi nauczyciel, który w pełni akceptuje wszystkich uczniów i jednakowo traktuje tych najsłabszych, jak i tych najzdolniejszych, łatwo nawiązuje i podtrzymuje kontakt z uczniami, okazuje im zainteresowanie. Taki nauczyciel dąży do tego,

aby być przyjacielem dla swoich wychowanków, potrafi zrozumieć ich problemy, czy też chwilowe niedyspozycje. Każdego dnia w pracy pamięta o tym, aby kontrolować swoje emocje, nie hamuje samodzielnych wypowiedzi dzieci, zna i stosuje zasady prawidłowej komunikacji niewerbalnej.

Ważnym elementem mistrzostwa pedagogicznego są **kompetencje współdziałania** widoczne w prospołecznych zachowaniach nauczyciela i umiejętnym integrowaniu zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych. Nauczyciel - mistrz posiadania wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz sprawność w modyfikowaniu własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno – moralnej. Taki nauczyciel dba o to, aby w zespole uczniowskim panowała korzystna atmosfera, skutecznie rozwiązuje konflikty interpersonalne w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz kształci w wychowankach te umiejętności. Nie zapomina o systematycznych spotkaniach z rodzicami uczniów, pomaga im w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, a także zgodnie współpracuje w zespole nauczycielskim. Rozumie również potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego korzystając z pomocy instytucji wspierających pracę szkoły, np. poradni psychologiczno – pedagogicznej.

Na miano mentora zasługuje nauczyciel, który wie, że jego zadaniem oprócz przekazu wiadomości, jest tworzenie sytuacji problemowych i stymulowanie twórczych postaw edukacyjnych uczniów - posiada **kompetencje kreatywności**. Nauczyciel kreatywny to nauczyciel otwarty na pomysły innych, stale wzbogacający swą wiedzę merytoryczną i podnoszący swoje kwalifikacje zawodowe. To nauczyciel, który ustawicznie tworzy, np. projekty edukacyjne - scenariusze, artykuły, programy autorskie, bezustannie poszukuje, bada, eksperymentuje. Jest bez reszty zaangażowany w to, co robi, odpowiedzialny, elastyczny, wytrwały w dążeniu do wytyczonego celu.

Mistrz w zawodzie nauczyciela może pochwalić się **kompetencjami informatyczno – medialnymi**. Obsługuje komputer w zakresie pakietu Microsoft Office, potrafi korzystać z Internetu (wyszukiwanie informacji w Google, poczta e-mail, publikowanie artykułów na stronach WWW, kompresowanie plików graficznych), a przede wszystkim posiada wiedzę na temat wykorzystywania nowoczesnej technologii informacyjnej w procesie edukacyjnym.

Nauczyciel – mistrz, w sprzyjających warunkach większość nauczycieli osiąga sukces zawodowy mniej więcej w połowie swojej kariery zawodowej, tj. nauczyciel w średnim wieku, z około 20 – letnim stażem pracy. Dlaczego? Jak się wydaje, młody nauczyciel posiada niewielki zasób kompetencji zawodowych. Dopiero podczas „wspinania się” na

kolejne szczeble kariery zawodowej, zdobywania kolejnych stopni awansu kompetencje profesjonalne nauczyciela ulegają znacznemu przyrostowi. Natomiast u nauczycieli zbliżających się do wieku emerytalnego, do etapu wycofywania się z życia zawodowego może wystąpić osłabienie aktywności pracowniczej, co często jest jednoznaczne z zaprzestaniem działań zmierzających do rozwoju zawodowego.

Nauczyciel – mistrz to pracownik szkoły w dużym mieście. Można sądzić, że szkoły w dużych i małych miastach na ogół dysponują lepszymi warunkami bazowymi, a nauczyciele w nich pracujący mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju form doskonalenia oraz możliwość uczestnictwa w życiu kulturalnym środowiska pedagogicznego. Taka sytuacja z pewnością sprzyja twórczemu rozwojowi zawodowemu nauczyciela.

Mistrz ustawicznie podnosi swoje kwalifikacje. Powszechnie wiadomo, że uczestnictwo we własnym rozwoju w czasie trwania kariery zawodowej stało się w dzisiejszym świecie podstawowym wymogiem wobec każdego, kto chce być uznawany za profesjonalistę i chce się zachowywać jak profesjonalista. Uczenie się przez całe życie prowadzi więc do osiągania coraz wyższego stanu kompetencji zawodowych.

Konkluzją naszkicowanego portretu mistrza w zawodzie nauczyciela niech będzie idea R. Łukaszewicza, poprzez którą autor wyraża tęsknotę uczniów, rodziców, „szkoły” za nauczycielem – mistrzem: „Mamy prawo oczekiwać tego także i dzisiaj, i w perspektywie przyszłości, albowiem mistrz udziela uczniowi części swej siły – intelektualnej i moralnej – w drodze ku horyzontom nieznanego i niepewnego. Jest w tym spotkaniu coś z symbolu „czerpania u źródeł”; tam, gdzie nauczyciel buduje pozory pewności wiedzy, mistrz uczy sztuki wątpienia i błędzenia, lecz zawsze wspólnie – swoim światłem służy tak długo i cierpliwie, aż wznieci płomień własnych nadziei i możliwości ucznia. Myli się jednak ten, kto sądzi, iż można być mistrzem nie będąc nauczycielem, chociaż profesja nauczyciela sama z siebie nie czyni kogokolwiek mistrzem. Nauczyciela się ma – mistrza zaś można wybrać” (R. Łukaszewicz 1994, s. 24).

Tak jak w dążeniu do świętości, tak i pragnieniu mistrzostwa potrzebne są nam wzory, które pokazują, iż to mistrzostwo jest dla człowieka osiągalne i pokazują co robić, aby je osiągnąć. Daje nam to możliwość bycia mądrymi mądrością innych i doświadczonymi ich doświadczeniem, co równocześnie nie odbiera nam prawa do wolności wyboru drogi, osobistej odpowiedzialności za postępy na niej czynione, dumy z własnych osiągnięć i podziwu innych.

ZAKOŃCZENIE

Zasadniczym celem podjętej pracy badawczej było opisanie kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji na poszczególnych etapach ich kariery zawodowej, ustalenie momentu, w którym osiągają oni szczyt swojego profesjonalnego rozwoju oraz ustalenie czynników o tym decydujących. Na podstawie analizy polskich i zagranicznych badań dotyczących mistrzostwa pedagogicznego, a co za tym idzie - kompetencji pedagogicznych nauczyciela wczesnej edukacji i jego uwarunkowań można stwierdzić, iż podjęta w niniejszej pracy problematyka jest zawsze aktualna, a oryginalne w warunkach polskich badania niosą pewne, nowe informacje jednocześnie korygując spojrzenie na niektóre kwestie związane z kompetencją zawodową nauczycieli.

Zamierzone cele pracy realizowano za pomocą badań empirycznych z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Weryfikacji przyjętych hipotez służyły odpowiednio dobrane techniki i narzędzia badawcze - ankieta dla nauczycieli i dyrektorów oraz opinie metodyka na temat prowadzonych przez nauczycieli zajęć zintegrowanych, traktowane jako wynik obserwacji pośredniej. Zebrany materiał empiryczny pozwolił na szczegółowe opracowanie zagadnień dotyczących stanu profesjonalnych kompetencji nauczycieli klas młodszych, ustalenie momentu ich „apogeum” oraz czynników determinujących przebieg kariery zawodowej nauczycieli.

Przeprowadzona analiza wyników badań dotyczących poziomu kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji pozwala na ogólne stwierdzenie, że badani nauczyciele opanowali w najwyższym stopniu kompetencje pragmatyczne, komunikacyjno – interpretacyjne oraz kompetencje współdziałania. Reprezentowany przez nich poziom kompetencji kreatywności jest nieco niższy, natomiast najslabiej wypadli nauczyciele w kategorii kompetencji informatyczno – medialnych.

W przeprowadzonych badaniach chodziło przede wszystkim o określenie momentu w karierze zawodowej nauczyciela klas I-III, w którym osiąga on szczyt swojego naukowego rozwoju, staje się mistrzem w swoim zawodzie. Samoocena nauczycielskich kompetencji w zakresie kompetencji pragmatycznych, komunikacyjno – interpretacyjnych, współdziałania i kreatywności wskazała, iż najwyższym ich poziomem szczytą się badani pracujący nie krócej niż 16 i nie dłużej niż 25 lat. Są to nauczyciele dyplomowani w wieku między 41 a 50 lat, określający mistrzostwem swoją fazę rozwoju. Oceny dyrektorów zgodziły się z ocenami nauczycieli w przypadku kompetencji współdziałania i kreatywności, natomiast w przypadku kompetencji pragmatycznych i komunikacyjno – interpretacyjnych przełożeni oceniali wyżej

starszych, bardziej doświadczonych zawodowo nauczycieli. Według opinii wystawionych przez doradcę metodycznego mistrzostwo w zawodzie osiągnęli nauczyciele dyplomowani.

Natomiast oceny dotyczące kompetencji informatyczno – medialnych różnią się znacznie od ocen pozostałych grup kompetencji pedagogicznych. Ze względu na wiek i staż pracy najwyższa samoocena dotyczy nauczycieli młodych do 30 lat, pracujących nie dłużej jak 5 lat. Dyrektorzy natomiast najwyższe oceny przypisywali nauczycielom w wieku między 41 a 50 lat, pracującym nie krócej niż 6 lat i nie dłużej niż 15 lat. Według samooceny nauczycieli, stażyści znajdujący się na pierwszym etapie rozwoju zawodowego zwanym adaptacją są najlepsi w kategorii kompetencji informatyczno – medialnych, a według dyrektorów są to nauczyciele dyplomowani, mistrzowie w swoim zawodzie.

Na podstawie materiału empirycznego w pełni została potwierdzona hipoteza, że zasób kompetencji nauczycieli klas młodszych uzależniony jest od faktu ustawicznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Im wyższe kwalifikacje zdobyte dzięki doskonaleniu czy doskonaleniu, tym wyższy poziom osiągnięć pedagogicznych. W ramach wszystkich grup badanych kompetencji pedagogicznych kategorie najwyższych wyników odnoszą się do nauczycieli posiadających dodatkowe kwalifikacje do pracy w swoim zawodzie.

Zaznaczyć należy, iż środowisko zatrudnienia, czyli usytuowanie szkoły w dużym mieście, małym mieście lub na wsi ma istotne znaczenie we wspinaniu się nauczycieli na kolejne szczeble awansu zawodowego. Szkoły w miastach na ogół dysponują lepszymi warunkami bazowymi, a nauczyciele w nich pracujący mają łatwiejszy dostęp do różnego rodzaju form doskonalenia oraz możliwość uczestnictwa w życiu kulturalnym środowiska pedagogicznego. Taka sytuacja sprzyja twórczemu rozwojowi zawodowemu nauczyciela. Kategorie najwyższych ocen udzielanych przez nauczycieli i dyrektorów w ramach wszystkich grup kompetencji uzyskali nauczyciele pracujący w środowisku wielkomiejskim. Wszystkie opinie metodyka dotyczące prowadzonych zajęć zintegrowanych przez nauczycieli klas młodszych zostały ocenione pozytywnie, co świadczy o wysokim poziomie kompetencji nauczycieli pracujących w dużym mieście.

Dokonane w toku przeprowadzonych badań spostrzeżenia dały ciekawy, nowy materiał oświetlający rzeczywistość edukacyjną i pozwoliły na odkrycie nowych problemów wymagających dalszych badań. Wnioski uzyskane na podstawie badań upoważniają do sformułowania kilku ogólnych wniosków dla teorii i praktyki pedagogicznej:

1. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że ogólnie poziom kompetencji pragmatycznych wśród nauczycieli wczesnej edukacji jest wysoki. Jednak w zakresie opanowania wiedzy z edukacji muzycznej oraz plastyczno – technicznej nauczyciele nie

wypadli najlepiej. Należy więc zastanowić się, gdzie leży przyczyna takiego stanu rzeczy. Czy powodem jest słabe przygotowanie zawodowe do realizacji tych edukacji, czy stopień złożoności niektórych wiadomości i umiejętności muzycznych i plastyczno – technicznych przekracza możliwości nauczycieli bez kierunkowego wykształcenia muzycznego czy plastycznego, czy też nauczyciele nie posiadają wrodzonych zdolności plastycznych, talentu muzycznego? Uważam, że istotną kwestią jest rozstrzygnięcie tego problemu już na etapie rekrutowania przyszłych nauczycieli na kierunki pedagogiczne, gdzie sprawdzian praktycznych umiejętności powinien wyeliminować osoby, które nie są wyposażone w umiejętności konieczne dla efektywnej pracy nauczyciela w klasach I-III. Proponuję także, aby podczas kształcenia kandydatów na nauczycieli więcej czasu przeznaczać na rozwijanie ich talentu pedagogicznego w zakresie umiejętności plastycznych, technicznych oraz zdolności muzycznych.

2. Istotną grupą kompetencji współczesnego nauczyciela są kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne - wysoko rozwinięte u badanych nauczycieli. Pomimo tego można dostrzec pewne nieprawidłowości w procesie komunikacji nauczyciel – uczeń. Niekiedy jest to brak kontroli nad emocjami w kontaktach z uczniami oraz nie zezwalanie im na samodzielne wypowiadanie się oraz zbyt słabe przywiązywanie uwagi do wypowiedzi ucznia. Dlatego nauczyciele wczesnej edukacji muszą panować nad własnymi zachowaniami. Powinni rozwijać umiejętność wsłuchiwanie się w to, co mówi do nich dziecko, ponieważ w procesie komunikacji istotną stroną jest nie tylko przekaz, ale również odbiór. Pomocne może okazać się uczestnictwo w różnych formach doskonalenia zawodowego z zakresu komunikacji interpersonalnej.

3. Szczególne znaczenie w procesie edukacyjnym mają nauczycielskie kompetencje współdziałania, których stopień rozwoju na podstawie badań własnych można określić jako wysoki. Jednakże, zgłębiając wyniki badań w tej kategorii, można zauważyć, iż nauczyciele nie doceniają możliwości korzystania z pomocy instytucji wspierających pracę szkoły, np. poradni psychologiczno – pedagogicznej. Koniecznym jest uświadomienie nauczycielom profitów wynikających ze współpracy z poradnią. Pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznej organizują szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, konsultacje na terenie poradni i szkół z zakresu, np. sposobów oceny postępów rozwojowych dziecka oraz wspomagania jego rozwoju, zapewniają specjalistyczną pomoc dla dzieci o różnych potrzebach edukacyjnych, oferują pomoc w tworzeniu programów zajęć korekcyjno - kompensacyjnych.

4. W toku prowadzonych badań okazało się, że stan kompetencji kreatywności nie jest już tak zadowalający, jak w przypadku pozostałych grup kompetencji nauczycieli wczesnej

edukacji. Największą trudność sprawia nauczycielom sztuka tworzenia własnych projektów edukacyjnych, głównie programów autorskich, ale też scenariuszy i artykułów do czasopism pedagogicznych. Nauczyciele nie zawsze są gotowi do samodzielnego opracowania programów autorskich, które jest zadaniem bardzo złożonym oraz wymagającym ogromnej odpowiedzialności za efekty nauczania według takiego programu. Uważam, że w toku kształcenia nauczycieli na studiach wyższych powinno się zwrócić szczególną uwagę na wyposażenie nauczycieli w kompetencje do tworzenia programów, wprowadzania do nich nowych koncepcji, celów i treści zgodnych z podstawą programową i stanowiących jej uzupełnienie.

5. Istnieje potrzeba uświadomienia nauczycielom znaczenia umiejętności posługiwania się technologią informacyjną dla funkcjonowania we współczesnym świecie, gdyż stan ich kompetencji informatyczno – medialnych okazał się niski. Kształcenie tego rodzaju kompetencji na etapie studiów wyższych powinno stać się fundamentem przygotowania do pracy pedagogicznej. Należy unaocnić nauczycielom wczesnej edukacji, że środki multimedialne są nową szansą na rozwój dziecka, wzbogacanie procesu nauczania – uczenia się, a także na rozwój zawodowy. Nieodzowne staje się profesjonalne przygotowywanie nauczycieli w zakresie wykorzystania komputera na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Jednym ze sposobów może być przeprowadzenie kursów informatycznych, których celem będzie zaznajamianie ich z dostępnym na rynku oprogramowaniem edukacyjnym do zastosowania w klasach I-III.

6. Na podstawie uzyskanych wyników badań ogólnie można stwierdzić, że poziom kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji jest zróżnicowany środowiskowo na niekorzyść środowiska wiejskiego. Należy zauważyć stan kompetencji pedagogicznych nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich oraz na poprawę warunków w miejscu pracy. Istotną kwestią jest zwrócenie uwagi na możliwość zdobycia przez władze szkolne licznych dofinansowań, dzięki którym stanie się możliwe, np. wzbogacenie bazy materialnej szkoły w postaci nowych pomocy dydaktycznych, nowych książek do biblioteki szkolnej, sprzętu sportowego czy stworzenie szkolnej pracowni informatycznej z dostępem do Internetu. Współpraca z różnymi instytucjami, organizacjami, tj. domy kultury, biblioteki, stowarzyszenia lokalne może okazać się pomocna przy wzbogacaniu kompetencji nauczycielskich poprzez realizację dodatkowych zajęć i projektów edukacyjnych czy też udostępnianie swojej infrastruktury. Dużą szansą na poprawę sytuacji w zakresie kształcenia na wsi może być realizacja programów rozwoju wsi, których celem jest przede wszystkim intensyfikacja poprawy jakości edukacji na obszarach wiejskich, jak również podniesienie

poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnianie wykształcenia średniego i wyższego, wyrównanie szans edukacyjnych społeczności zamieszkującej obszary wiejskie czy tworzenie warunków umożliwiających ludności podejmowanie aktywnej działalności zawodowej poza rolnictwem (przeciwdziałanie bezrobociu). (A. Szkolak 2011, s.98).

Poruszane w pracy problemy nadal mogą budzić wiele kontrowersji. W tej sytuacji istotne wydaje się ciągle poszukiwanie najlepszych rozwiązań w zakresie doskonalenia kompetencji zawodowych nauczycieli wczesnej edukacji, a co za tym idzie, ich dążenia do osiągnięcia mistrzostwa pedagogicznego.

BIBLIOGRAFIA

Druki zwarte:

1. Adamek I, *Kompetencje nauczyciela do edukacji zintegrowanej*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Wyd. AP, Kraków 2001.
2. Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Wyd. WSiP, Warszawa 1994.
3. Bałachowicz J., *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, [w:] *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, red. K. Żegnałek, Wyd. WSP TWP, Warszawa 2008.
4. Banach Cz., *Polska szkoła i system edukacji: przemiany i perspektywy*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2001.
5. Barth R., *Building a Community of Learners*, South Bay School Leadership Team Development Seminar 10, California, California School Leadership Centre 1996.
6. Bogaj M. (red.), *Problem standaryzacji w edukacji*, Wyd. IBE, Warszawa 2006.
7. Brzeziński J., Witkowski L. (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Wyd. Edytor, Poznań – Toruń 1994.
8. Cackowska M., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli klas początkowych i pożądane zmiany w systemie ich kształcenia*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wyd. Śląsk, Katowice 1994.
9. Cohen L., Manion M., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, Wyd. Zysk i S-ka, Poznań 1999.
10. Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1985.
11. Czerepaniak – Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wyd. Edytor, Toruń - Poznań 1997.
12. Dawid J. W., *O duszy nauczycielstwa*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, red. W. Okoń, Wyd. PZWS, 1959.
13. Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2004.
14. Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998.
15. Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2000.
16. Dobrowolska B., *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów – pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*, Wyd. Akapit, Toruń 2009.

17. Dróżka W., *Młode pokolenie nauczycieli*, Wyd. WSP, Kielce 1997.
18. Dubisz S. (red.), *Uniwersalny Słownik Języka Polskiego*, T. 2., Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
19. Dudkiewicz K., *Samoocena kompetencji profesjonalnych nauczycieli*, [w:] *Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. A. Kozubska, A. Zduniak, Wyd. WSB, Poznań 2006.
20. Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wyd. UAM, Poznań 1995.
21. Eraut M., *Developing Professional knowledge and competence*, w: *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, red. T. R. Guskey, M. Huberman, Columbia University: Teachers College Press 1995.
22. Flaga M. Wesołowska M., *Warunki kształcenia dzieci i młodzieży na obszarach wiejskich w województwie lubelskim*, [w:] *Problemy społeczne wsi*, red. J. Bański, E. Rydz, *Studia Obszarów Wiejskich* 2006, t. II.
23. Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, Wyd. Zys i S-ka, Poznań 1998.
24. Gałczyński K. I., *Liryka*, PiW, Wa-wa 1973.
25. Gaś Z., *Doskonalący się nauczyciel*, Wyd. UMCS, Lublin 2001.
26. Gołębiak B., *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń – Poznań 1998.
27. Gondzik E., *Charakterystyka kwalifikacji zawodowych nauczycieli nauczania początkowego*, [w:] *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wszesnoszkolnej*, red. S. Palka, Wyd. Śląsk, Katowice 1994.
28. Górniewicz J., *Po tej samej stronie. Nauczyciele i uczniowie w Internecie i multimedialnych widowiskach*, [w:] *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. A. Kotusiewicz, Wyd. TRANS HUMANA, Białystok 2000.
29. Grochulska J., *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*, Wyd. PAN, Kraków 1994.
30. Grochowalska M., *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, red. I. Adamek, Wyd. AP, Kraków 2001.
31. Grundy S., Bokser S., *A New work order in Australia Schools? Investigations from down dunder*, Referat prezentowany na 6-tych Norwegia National Conference on Educational Research, Oslo: University of Oslo, 20-22 maj 1997.
32. Grzywniak C., *Diagnozowanie rozwoju psychomotorycznego dziecka w nauczaniu zintegrowanym*, [w:] *Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej*, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Pedagogicznego Kraków 2010.

33. Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania - poradnik dla nauczycieli*, Wyd. Veda, Warszawa 1994.
34. Hargreaves A., *Cultures of Teaching: A Focus for Change*, [w:] Understanding Teacher Development, red. A. Hargreaves, M. G. Fullan, Columbia University: Teacher College Press 1994.
35. Juszczak S., *Multimedia w procesie kształcenia*, Wyd. Nauk. Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1999.
36. Kacprzak L., *Ocena i samoocena kompetencji nauczyciela w świetle badań*, [w:] Ewaluacja jakości pracy nauczyciela, red. R. Cierzniewska, Wyd. Akad. Bydg., Bydgoszcz 2003.
37. Karta Nauczyciela, Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r., stan na 13.01.2009.
38. Kędzierska B., *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Wyd. IBE, Warszawa 2000.
39. Klette K., Working time blues: On how Norwegia teachers experience restructuring in education, San Diego, CA: AERA 1998.
40. Kłosińska T., *Wykorzystanie środków medialnych w procesie kształcenia przez nauczycieli wczesnej edukacji*, [w:] Polski system edukacji po reformie 1999 roku – stan, perspektywy, zagrożenia, red. P. Waško, M. Wroński, A. Zduniak, Wyd. Elipsa, Poznań – Warszawa 2005.
41. Komorowska H., Obidniak D., *Stopień po stopniu – rozwój zawodowy nauczyciela języków obcych*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
42. Kowolik P., *Nauczyciel twórczy w klasach I-III – tak, ale jaki? (Próba zarysowania sylwetki)*, [w:] Twórczy rozwój nauczyciela, red. S. Juszczak, Wyd. WSEW, Mysłowice 1996.
43. Kozielecki J., *Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Wyd. Akad. ŻAK, Warszawa 2004.
44. Kozłowska A., *Raport z badań profesjograficznych wśród nauczycieli regionu częstochowskiego*, Wyd. WSP Częstochowa, Częstochowa 1998.
45. Kuźma J., *Nauczyciele przyszłej szkoły*, Wyd. Nauk. Akad. Ped., Kraków 2000.
46. Kuźmina N. W., Kucharek N. W., *Psychologiczna struktura działalności nauczyciela*, Wyd. Homel 1976.
47. Kwaśnica R., *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*, Seria: Prace Pedagogiczne XCIX, Wyd. UW, Wrocław 1993.

48. Kwiatkowska H., *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki*, Warszawa 1997.
49. Kwiatkowska H., Standardy wykształcenia zawodowego nauczycieli opracowane przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli Rady ds. Kształcenia Nauczycieli przedstawione przez H. Kwiatkowską na posiedzeniu KNP PAN w dniu 13.XI.1997r. w Warszawie [w:] *O nowy kształt edukacji*, red. K. Denek, Wyd. AKAPIT, Toruń 1998.
50. Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli a nowe sposoby uczenia się człowieka*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyd. ITE, Warszawa 2000.
51. Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczyciela. Między anomią a autonomią*, Wyd. GWP, Gdańsk 2005.
52. Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
53. Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, red. A. Siemak – Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Wyd. Akad. „Żak”, Warszawa 1998.
54. Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 2003.
55. *Learning to Succeed: Report of the Paul Hamlyn Foudation*, London: Heinemann 1998.
56. Legowicz J., *O nauczycielu. Filozofia nauczania i wychowania*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1975.
57. Łukaszewicz R., *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*, Wyd. WUW, Wrocław 1994.
58. Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Wyd. PWN, Warszawa 2000.
59. Misiółek K. (red.), *Kompetencje dydaktyczne i opiekuńczo – wychowawcze nauczycieli w zreformowanej szkole*, Wyd. GWSP, Mysłowice 2000.
60. Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R., *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Wyd. ISP, Warszawa 2005.
61. Nalaskowski A., *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 1998.
62. Nelson M. H., *Teachers' stories: An analysis of the themes*, [w:] *Research on Teachers Thinking: Understanding Professional Development*, red. Ch. Day, J. Calderhead, P. Denicolo, London: Farmer Press 1993.
63. Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Wyd. Antykwa, Kluczbork 2000.

64. Niedzicki W., *Kompetencje medialne kluczem do świata przyszłości*, [w:] Media a edukacja. Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Wyd. eMPI2, Poznań 2004.
65. Niemiec J., *Nauczyciel w przemianie i perspektywie*, [w:] Rozwój nauczyciela w okresie transformacji, red. W. Prokopiuk, Wyd. Trans Humana, Białystok 1998.
66. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wyd. PWN, Warszawa 1987.
67. Okoń W. (red.), *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wyd. Żak, Warszawa 2004.
68. Osmańska-Furmanek W., *Nowe technologie informacyjne w edukacji*, Wyd. Naukowe PWN, Zielona Góra 1999.
69. Paćławska K., *Uwarunkowania efektywności kształcenia wczesnoszkolnego w środowisku wiejskim*, Wyd. WSiP, Warszawa 1990.
70. Pachociński R., *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń.*, Wyd. IBE, Warszawa 1999.
71. Pielachowski J., *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Wyd. eMPI2, Poznań 2008.
72. Piwowarski R., *Szkoły na wsi – edukacyjne wyzwania*, Wyd. IBE, Warszawa 2000.
73. Perrott E., *Efektywne nauczanie*, Wyd. WSiP, Warszawa 1995.
74. Pomianowska M., Sielatycki M., Tołwińska – Królikowska E., *Awans zawodowy nauczyciela – poradnik*, Wyd. CODN, Warszawa 2000.
75. Prokopiuk W., *Samokształcenie nauczycieli*, [w:] Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych, red. G. Koć – Seniuch, Wyd. Trans Humana, Białystok 1995.
76. Przygońska E., *Etapy rozwoju zawodowego nauczyciela*, [w:] Nauczyciel, rozwój zawodowy i kompetencje, red. E. Przygońska, Wyd. A. Marszałek, Toruń 2010.
77. Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, WSiP Warszawa 1990.
78. Radwiłowicz M., Radwiłowicz R., *Nauczyciel klas początkowych*, WSiP, Warszawa 1981.
79. Ratajek Z., *Nauczyciel w kręgu uwarunkowań wewnętrznych szkoły*, Wyd. WSP, Kielce 1991.
80. Ratajek Z., *Nauczyciele edukacji początkowej wobec nowych zadań i sytuacji wynikających z reformy systemu szkolnego*, [w:] Edukacja wczesnoszkolna u progu reformy, red. Z. Ratajek, Wyd. AŚ, T. 3, Kielce 2000.
81. Ratajek Z., *Nauczyciel akademicki – jego osobowe cechy i profesjonalne mistrzostwo*, [w:] Psychologiczno – pedagogiczne kształcenie nauczycieli, red. E. Sałata, Wyd. ITE PiB Radom-Warszawa 2005.
82. Rudniański J., *O dobrym wychowaniu i kształceniu – kryteria moralne i prakseologiczne*, Wyd. WSiP, Warszawa 1978.

83. Rusiecki J., *Nauczyciel okresu transformacji – próba diagnozy zawodu*, Wyd. WSB, Olsztyn 1999.
84. Sas – Badowska A., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczyciela w zreformowanej szkole*, [w:] *Nabywanie kompetencji nauczycielskich w toku studiów wyższych*, red. T. Gumuła, Wyd. A. Ś., Kielce 2002.
85. Schulz R., *Nauczyciel jako innowator*, Wyd. WSiP, Warszawa 1989.
86. Sośnicki K., *Poradnik dydaktyczny*, WSiP, Warszawa 1966.
87. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wyd. eMPi2, Poznań 2003.
88. Suchodolski B.(red.), *Pedagogika*, Wyd. Nauk. PWN, Warszawa 1980.
89. Suchomliński W. A., *Sto rad dla nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1987.
90. Sufa B., *Wspomaganie twórczej aktywności językowej uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg Wyd. LIBRON, Kraków 2011.
91. Szczerbakow A. I., *Formowanie osobowości nauczyciela w systemie pedagogicznego wykształcenia*: Autoref., dr ped. nauk.- L. 1968.
92. Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2000.
93. Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole – funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wyd. Ośw. FOSZE, Rzeszów 2001.
94. Szewczyk W., *Psychologia*, Wyd. WSiP, Warszawa 1995.
95. Szkolak A., *Przesłanie nauczycielskiego autorytetu*, [w:] *Wczesna edukacja dziecka wobec wyzwań współczesności*, red. I. Adamek, Z. Zbróg, Wyd. LIBRON, Kraków 2011.
96. Szkolak A., *Środowisko wiejskie specyficznym miejscem kształtowania języka*, [w:] *Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne*, Tom 20, *Prorozwojowe aspekty kształcenia językowego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, red. Z. Ratajek, Z. Zbróg, Wyd. Uniwersytetu Humanistyczno – Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, Kielce 2011.
97. Szkolak A., *Kompetencje pedagogiczne nauczycieli wczesnej edukacji - relacja z badań własnych*, [w:] *Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Bonar, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2011.
98. Szkolak A., *Kompetencje interpretacyjno – komunikacyjne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – komunikat z badań własnych*, [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni edukacyjnej*, red. J. Szempruch, E. Zyzik, M. Parlak, Wyd. LIBRON, Kielce 2011.

99. Szuman S., *Talent pedagogiczny*, [w:] Osobowość nauczyciela, red. W. Okoń, Warszawa 1959.
100. Szwarc – Niderla M., *Sukces pedagogiczny – refleksje praktyków w świetle badania ankietowego*, Biuletyn WODN Lublin 2004.
101. Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, GWP, Gdańsk 2006.
102. Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej Szkoła pełna ludzi*, Wyd. ARKA, Poznań 2001.
103. Tedesco J. C., *Enhancing the role of teachers*, [w:] Teachers and Teaching: International Perspectives on School Reform and Teacher Education, red. Ch. Day, D. Van Veen, S. Wong – Kooi, Leuven/Apeldoorn, Garant 1997.
104. Terhart E., *Kompetencje nauczycieli w szkole przyszłości*, [w:] Tradycje i wyzwania. Edukacja – Niepodległość – Rozwój, red. K. Paćławska, Universitas, Kraków 1998.
105. Wawrzyniak K., *Stosunek do technologii komputerowych i kompetencje informatyczne nauczycieli nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego*, [w:] Komputer w edukacji: 13 Ogólnopolskie Sympozjum Naukowe, Kraków 26 – 27 września 2003, Wyd. Nauk. AP, Kraków 2003.
106. Witkowski L., *Edukacja i humanistyka – nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Wyd. IBE Warszawa 2000.
107. Włoch A., *Kompetencje nauczycieli w zakresie rozwijania kreatywności dzieci i młodzieży*, [w:] Kształcenie zawodowe w teorii i praktyce edukacyjnej, red. A. Kusztełak, A. Zduniak, Wyd. WSB, Poznań 2006.
108. Zbróg Z., *Kompetencje komunikacyjne nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] Nauczyciel wczesnej edukacji w kontekście zmian edukacyjnych, red. W. Leżańska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
109. Zbróg Z., *Wczesnoszkolna edukacja medialna a informacyjne społeczeństwo przyszłości*, [w:] Kierunki rozwoju edukacji w zmieniającej się przestrzeni społecznej, red. A. Cudowska, Trans Humana, Białystok 2011.
110. Zjaziun I. A. (red.), *Mistrzostwo pedagogiczne*, Wyd. I T E PiB , Radom 2005.
111. Żechowska B., *O twórczym rozwoju nauczyciela refleksji kilka*, [w:] Twórczy rozwój nauczyciela, red. S. Juszczyk, Kraków 1996.
112. Żmijewska E., *Podmiotowość w edukacji początkowej w społeczeństwie wielokulturowym*, [w:] Relacje i konteksty (w) edukacji elementarnej, red. I. Adamek, M. Grochowalska, E. Żmijewska, Wyd., Nauk. UP, Kraków 2010.

Czasopisma:

1. Czyż L, *Gorzkie refleksje o szkole wiejskiej*, Nowa Szkoła 1996, nr 4.
2. Frydrychowicz A., Badanie jakości pracy poradni psychologiczno-pedagogicznej, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, 2000, nr 3.
3. Galant J., Rozważania o mistrzostwie pedagogicznym, „Nowa Szkoła”, 1993, nr 4.
4. Gurycka A., Idea szkoły mistrzów i uczniów, „Problemy Opiekuńczo – Wychowawcze”, 1996, nr 8.
5. Jagieła J., Do mistrzostwa pedagogicznego, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 7.
6. Jaśkowska J., Kompetencje nauczycieli, „Życie szkoły”, 2003, nr 8.
7. Kelchtermans G., Getting the story, understanding the lives: From carrer stories to teachers’ professional development, „Teaching and Teacher Education” 1993, nr 9, 5/6.
8. Killeavy M., Teacher Education in Ireland: the induction and continuing professional development of primary teachers, “European Journal of Teacher Education”, 2001, Vol.24, No. 2.
9. Kycia A., Nauczyciel na miarę XXI wieku w świetle prasy pedagogicznej, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2(9).
10. Kwaśnica R., Dwie racjonalności. Ku milczącej wiedzy pedagogicznej, „Forum Oświatowe”, 1989, nr 1-2.
11. Oksińska I., O kluczowych kompetencjach i umiejętnościach nauczyciela, „Nauczanie Początkowe”, 1997/1998, z. 5.
12. Pisarski M., O rozwoju, „Schole” – Biuletyn Studium Podyplomowego Rozwoju
13. Radwan Z., Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami?, „Dyrektor Szkoły”, 1999, nr 41.
14. Radziewicz J., Autoportret pedagogiczny, „Edukacja i Dialog”, 1996, nr 4.
15. Rusiecki J. Wąski profesjonalizm nauczycieli, „Edukacja i Dialog”, 1999, nr 3.
16. Sawiński J., Rozwój zawodowy nauczyciela, „Edukacja i Dialog”, 2001, nr 5.
17. Szczupański J., Zarządzanie karierami – analiza karier pracowniczych, „Personel” 1996, nr 7.
18. Szkolak A., Kompetencje informatyczno – medialne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, „Nauczanie Początkowe”, 2005-2006, nr 3.
19. Szkolny J., Czy to nie posłannictwo?, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 8.
20. Szymański M.J., Dylematy oświatowe środowisk wiejskich, „Edukacja” 2000, nr 2.

21. Talbert J. E., McLaughlin M., Teacher professionalism in local context, "American Journal of Education" 1994, nr 102.
22. Więckowski R., Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli, „Nowa Szkoła”, 2002, nr 2.
23. Winiarski M, Dialog środowiskowy, Edukacja i Dialog”, 2000, nr 5.

SPIS TABEL

1. Podział kompetencji pedagogicznych nauczycieli.....	38
2. Kariera zawodowa nauczyciela (etapy).....	51
3. Zmienne i wskaźniki.....	71
4. Charakterystyka badanej zbiorowości według środowisko zatrudnienia.....	87
5. Wiek badanych nauczycieli.....	88
6. Staż pracy nauczycieli objętych badaniami.....	89
7. Struktura badanych nauczycieli pod względem stopnia awansu zawodowego.....	90
8. Poziom wykształcenia nauczycieli.....	91
9. Charakterystyka badanej zbiorowości ze względu na dodatkowe kwalifikacje.....	93
10. Kompetencje pragmatyczne nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół.....	97
11. Kompetencje komunikacyjno - interpretacyjne nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół.....	102
12. Kompetencje współdziałania nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół	108
13. Kompetencje kreatywności nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół	113
14. Kompetencje informatyczno - medialne nauczycieli wczesnej edukacji w świetle ich samooceny i oceny dyrektorów szkół.....	119
15. Obserwowane wskaźniki ilościowe dotyczące ocen kompetencji nauczycielskich w opinii nauczycieli i dyrektorów w świetle założeń metodologicznych.....	124
16. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle samooceny nauczycieli.....	127
17. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle oceny dyrektorów szkół.....	130
18. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle samooceny nauczycieli.....	134
19. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle oceny dyrektorów szkół.....	137
20. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle samooceny nauczycieli.....	141

21. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle oceny dyrektorów szkół.....	144
22. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle samooceny nauczycieli.....	150
23. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle oceny dyrektorów szkół.....	153
24. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle samooceny nauczycieli.....	155
25. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle oceny dyrektorów szkół.....	157
26. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle samooceny nauczycieli.....	160
27. Tabela kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle oceny dyrektorów szkół	162
28. Mistrzostwo pedagogicznej nauczycieli wczesnej edukacji i jego uwarunkowania – porównanie wyników badań nauczycieli i dyrektorów.....	168

SPIS WYKRESÓW

1. Charakterystyka kwalifikacji zawodowej nauczyciela wczesnej edukacji.....	12
2. Mistrzostwo pedagogiczne nauczyciela wczesnej edukacji.....	19
3. Struktura kompetencji.....	23
4. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle samooceny nauczycieli.....	128
5. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stażu pracy w świetle oceny dyrektorów szkół.....	131
6. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle samooceny nauczycieli.....	135
7. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i wieku w świetle oceny dyrektorów szkół.....	138
8. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle samooceny nauczycieli.....	142
9. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i stopnia awansu w świetle oceny dyrektorów szkół.....	145
10. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle samooceny nauczycieli.....	151
11. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i fazy rozwoju zawodowego w świetle oceny dyrektorów szkół.....	154
12. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle samooceny nauczycieli.....	156
13. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i dodatkowych kwalifikacji w świetle oceny dyrektorów szkół.....	158
14. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle samooceny nauczycieli.....	160
15. Wykres kontyngencji (korelacji) kompetencji nauczycielskich i środowiska zatrudnienia w świetle oceny dyrektorów szkół.....	163

ANEKS

ANEKS 1

Kwestionariusz ankiety samooceny jakości pracy nauczyciela wczesnej edukacji

Szanowni Państwo;

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego arkusza, który posłuży wyłącznie do celów naukowych. Informacje i dane w nim zawarte nie będą nigdzie publikowane. Zapewniamy całkowitą dyskrecję.

Odpowiadając na pytania proszę postawić krzyżyk w wybranej rubryce, zakreślić prawidłową odpowiedź bądź wpisać własną w wykropkowane miejsca.

I WIEK.....

II PŁEĆ.....

III STAŻ PRACY.....

IV STOPIEŃ AWANSU.....

V WYKSZTAŁCENIE (SPECJALNOŚĆ).....

VI DODATKOWE KWALIFIKACJE.....

.....

VII MIEJSCE ZATRUDNIENIA.....

	TWOJA OCENA		
	wysoka	średnia	Niska
1. Czy dysponuję szerokim zasobem wiedzy psychologiczno - pedagogicznej?			
2. Czy posiadam bogatą wiedzę metodyczną?			
3. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej?			
4. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji matematycznej?			
5. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji środowiskowej?			
6. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji muzycznej?			
7. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji plastyczno – technicznej?			
8. Czy opanowałam (-em) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji ruchowej i zdrowotnej?			
9. Czy potrafię oryginalnie zaprojektować i zorganizować zajęcia zintegrowane?			
10. Czy metody nauczania (w tym aktywizujące) oraz formy organizacyjne dobieram zgodnie do warunków kształcenia?			
11. Czy wykorzystuję różnorodne środki dydaktyczne?			
12. Czy potrafię ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaprojektować formy ich likwidacji?			
13. Czy potrafię opracować i posługiwać się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów?			
14. Czy akceptuję w pełni wszystkich uczniów i jednakowo traktuję tych najsłabszych, jak i tych najzdolniejszych?			
15. Czy łatwo nawiązuję i podtrzymuję kontakt z uczniami?			
16. Czy okazuję zainteresowanie i zrozumienie dla osobistych spraw uczniów, jestem ich przyjacielem?			

17. Czy potrafię kontrolować swoje emocje w kontaktach z uczniami?			
18. Czy pozwalam uczniom na samodzielne i samorządne oraz niczym nieskrępowane wyrażanie się?			
19. Czy koncentruję uwagę na tym, co mówi uczeń i nie przeszkadzam mu?			
20. Czy stosuję zasady komunikacji niewerbalnej, np. zachowuję kontakt wzrokowy z uczniem podczas rozmowy, zwracam uwagę na brzmienie głosu, wyraz twarzy, gesty?			
21. Czy rozwiązuję konflikty interpersonalne w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz kształcę u wychowanków te umiejętności?			
22. Czy dbam o to, aby w zespole uczniowskim panowała korzystna atmosfera?			
23. Czy łatwo nawiązuję kontakty z rodzicami uczniów?			
24. Czy pomagam rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych?			
25. Czy umiejętnie współpracuję i harmonijnie współżyję w zespole nauczycielskim?			
26. Czy korzystam z pomocy instytucji wspierających pracę szkoły, np. poradni psychologiczno – pedagogicznej?			
27. Czy potrafię samodzielnie dokonać analizy programów nauczania i zdecydować o wyborze jednego z nich?			
28. Czy potrafię opracować program autorski?			
29. Czy systematycznie oceniam własną pracę?			
30. Czy doskonalam swój warsztat pracy, podejmuję próby jego modernizacji, wprowadzam innowacje?			
31. Czy tworzę własne projekty edukacyjne (np. scenariusze, programy nauczania, artykuły) i publikuję je w czasopiśmie pedagogicznym?			

32. Czy dążę do uzyskania dodatkowych kwalifikacji, uczestniczę w organizowanych formach doskonalenia zawodowego, np. kursach w placówkach doskonalenia, ośrodkach metodycznych, naradach szkoleniowych?			
33. Czy władam językiem obcym (lub czy jestem w trakcie poznawania)?			
34. Czy posiadam zdolność obsługi komputera?			
35. Czy potrafię korzystać z Internetu?			
36. Czy wiem jak wykorzystać nowoczesną technologię informacyjną do procesu nauczania i uczenia się?			
37. Czy swoje publikacje edukacyjne udostępniam na stronach WWW?			

38. Jeśli przyjmujemy istnienie następujących faz rozwoju zawodowego, to proszę określić (zakreślić prawidłową odpowiedź), w której fazie znajduje się Pan (-i):

- ☐ adaptacja zawodowa,
- ☐ dojrzałość zawodowa,
- ☐ mistrzostwo zawodowe,
- ☐ wycofywanie się z zawodu.

ANEKS 2

Kwestionariusz ankiety skierowany do dyrekcji szkoły dotyczący oceny jakości pracy nauczyciela wczesnej edukacji

Szanowni Państwo;

Zwracam się z uprzejmą prośbą o wypełnienie poniższego arkusza, który posłuży wyłącznie do celów naukowych. Informacje i dane w nim zawarte nie będą nigdzie publikowane. Zapewniamy całkowitą dyskrecję.

Odpowiadając na pytania proszę postawić krzyżyk w wybranej rubryce, zakreślić prawidłową odpowiedź bądź wpisać własną w wykropkowane miejsca.

I WIEK NAUCZYCIELA

II PŁEĆ N-LA.....

III STAŻ PRACY N-LA.....

IV STOPIEŃ AWANSU N-LA.....

V WYKSZTAŁCENIE (SPECJALNOŚĆ) N-LA.....

VI DODATKOWE KWALIFIKACJE N-LA.....

.....

VII MIEJSCE ZATRUDNIENIA N-LA.....

	TWOJA OCENA		
	wysoka	średnia	Niska
1. Czy nauczyciel posiada szeroki zasób wiedzy psychologiczno - pedagogicznej?			
2. Czy dysponuje bogatą wiedzą metodyczną?			
3. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji polonistycznej?			
4. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji matematycznej?			
5. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji środowiskowej?			
6. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji muzycznej?			
7. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji plastyczno – technicznej?			
8. Czy opanował (-a) wiedzę z edukacji wczesnoszkolnej z zakresu edukacji ruchowej i zdrowotnej?			
9. Czy potrafi oryginalnie zaprojektować i zorganizować zajęcia zintegrowane?			
10. Czy metody nauczania (w tym aktywizujące) oraz formy organizacyjne dobiera zgodnie do warunków kształcenia?			
11. Czy wykorzystuje różnorodne środki dydaktyczne?			
12. Czy potrafi ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaprojektować formy ich likwidacji?			
13. Czy potrafi opracować i posługiwać się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów?			
14. Czy akceptuje w pełni wszystkich uczniów i jednakowo traktuje tych najsłabszych, jak i tych najzdolniejszych?			
15. Czy łatwo nawiązuje i podtrzymuje kontakt z uczniami?			
16. Czy okazuje zainteresowanie i zrozumienie dla osobistych spraw uczniów, jest ich przyjacielem?			

17. Czy potrafi kontrolować swoje emocje w kontaktach z uczniami?			
18. Czy pozwala uczniom na samodzielne i samorządne oraz niczym nieskrępowane wypowiadanie się?			
19. Czy koncentruje uwagę na tym, co mówi uczeń i nie przeszkadza mu?			
20. Czy stosuje zasady komunikacji niewerbalnej, np. zachowuje kontakt wzrokowy z uczniem podczas rozmowy, zwraca uwagę na brzmienie głosu, wyraz twarzy, gesty?			
21. Czy nauczyciel rozwiązuje konflikty interpersonalne w klasie przez negocjowanie i kompromis oraz kształci u wychowanków te umiejętności?			
22. Czy dba o to, aby w zespole uczniowskim panowała korzystna atmosfera psychospołeczna?			
23. Czy łatwo nawiązuje kontakty z rodzicami uczniów?			
24. Czy pomaga rodzicom w rozwiązywaniu problemów wychowawczych?			
25. Czy umiejętnie współpracuje i harmonijnie współżyje w zespole nauczycielskim?			
26. Czy korzysta z pomocy instytucji wspierających pracę szkoły, np. poradni psychologiczno – pedagogicznej?			
27. Czy nauczyciel potrafi samodzielnie dokonać analizy programów nauczania i zdecydować o wyborze jednego z nich?			
28. Czy potrafi opracować program autorski?			
29. Czy systematycznie ocenia własną pracę?			
30. Czy doskonali swój warsztat pracy, podejmuje próby jego modernizacji, wprowadza innowacje?			
31. Czy tworzy własne projekty edukacyjne (np. scenariusze, programy nauczania, artykuły) i publikuje je w czasopiśmie pedagogicznych?			

32. Czy dąży do uzyskania dodatkowych kwalifikacji, uczestniczy w organizowanych formach doskonalenia zawodowego, np. kursach w placówkach doskonalenia, ośrodkach metodycznych, naradach szkoleniowych?			
33. Czy włada językiem obcym (lub czy jest w trakcie poznawania języka)?			
34. Czy nauczyciel posiada zdolność obsługi komputera?			
35. Czy potrafi korzystać z Internetu?			
36. Czy wie jak wykorzystać nowoczesną technologię informacyjną do procesu nauczania i uczenia się?			
37. Czy swoje publikacje edukacyjne udostępnia na stronach WWW?			

38. Jeśli przyjrzymy istnieniu następujących faz rozwoju zawodowego, to w której fazie znajduje się nauczyciel (proszę zakreślić prawidłową odpowiedź):

- ☐ adaptacja zawodowa,
- ☐ dojrzałość zawodowa,
- ☐ mistrzostwo zawodowe,
- ☐ wycofywanie się z zawodu.

**PRZYKŁADOWE OPINIE
DORADCY METODYCZNEGO
DOTYCZĄCE ZAJĘĆ ZINTEGROWANYCH
PRZEPROWADZONYCH PRZEZ
NAUCZYCIELI WCZESNEJ EDUKACJI**

ANEKS 3

Opinia doradcy metodycznego dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela stażystę



**SAMORZĄDOWY OŚRODEK DORADZTWA METODYCZNEGO
I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**
25-431 KIELCE, ul. H. Sawickiej 42
tel./fax. (041) 332 32 03 e-mail: sodmidn@sodmidn.kielce.pl
www.sodmidn.kielce.pl

Kielce, 10. 11. 2008 r.

Nauczyciel stażysta

OPINIA

dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez panią mgr.....w klasie pierwszej w Szkole Podstawowej nr.....w Kielcach w dniu 10. 11. 2008 r.

Temat bloku: Nasza Ojczyzna

Temat dnia: Godło Polski

Pani mgr przeprowadziła zajęcia w klasie pierwszej pod hasłem „Godło Polski” z kręgu tematycznego „Nasza Ojczyzna”. Celem ogólnym zajęć było zaznajomienie i kształtowanie właściwej postawy wobec symboli narodowych Polski. Cel został osiągnięty. Koncepcja zajęć poprawna, choć scenariusz zawiera kilka niedociągnięć natury merytorycznej i stylistycznej. Tok zajęć był właściwy – przeważały klasyczne rozwiązania metodyczne, które stanowią podstawę pracy młodego nauczyciela. Na uwagę zasługuje zastosowanie strategii współpracy w grupie oraz metod aktywizujących. Nauczycielka wykazała się poprawnością merytoryczną i językową, a także swobodą w kierowaniu pracą uczniów. Na pochwałę zasługuje wytworzenie pozytywnego klimatu w grupie i ukierunkowanie myślenia dzieci na realizację celów operacyjnych. W wyniku wielokierunkowej działalności, uczniowie poznali historię odzyskania niepodległości Polski oraz zasady zachowania podczas śpiewania i słuchania hymnu, potrafili opisać cechy charakterystyczne dla polskiego godła oraz porównać go z wcześniejszymi, a także rozwiązać problemy w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, plastycznej i ruchowej, związane z tematem zajęć. Starannie przygotowane przez nauczycielkę środki dydaktyczne w postaci plansz, kart pracy z konturami Polski, ilustracjami przedmiotów z orłem i godłem Polski, rozsypanek wyrazowych, płataninek sylabowych zdecydowanie podniosły atrakcyjność zajęć.

W ciekawszy sposób można było pokierować aktywnością dzieci podczas wypowiedzi na temat cech polskiego godła postaci oraz precyzyjniej określić czynności uczniów podczas pracy grupowej. Na uwagę zasługuje zdyscyplinowanie i kultura osobista uczniów połączone z długo utrzymującą się koncentracją uwagi w trakcie pracy i oczekiwania na kolejne zadania. Nauczycielka wykazała się dużym zaangażowaniem w przygotowanie i przeprowadzenie zajęć, ma bardzo dobry kontakt z dziećmi.

Wyrażam pozytywną opinię o zajęciach, które były udane i poprawne pod względem merytorycznym jak i metodycznym.

ANEKS 4

Opinia doradcy metodycznego dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela kontraktowego



**SAMORZĄDOWY OŚRODEK DORADZTWA METODYCZNEGO
I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**
25-431 KIELCE, ul. H. Sawickiej 42
tel./fax. (041) 332 32 03 e-mail: sodmidn@sodmidn.kielce.pl
www.sodmidn.kielce.pl

Kielce, 23. 06. 2008 r.

Nauczyciel kontraktowy

OPINIA

dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez panią mgr..... w klasie III
w Szkole Podstawowej..... w dniu 23. 06. 2008 r.

Temat bloku: Dla mojego taty

Temat dnia: Dzień Ojca

Pani mgr przeprowadziła zajęcia w klasie trzeciej pod hasłem „Dzień Ojca” z kręgu tematycznego „Dla mojego taty”.

Celem ogólnym zajęć było umacnianie szacunku i miłości do ojca, uświadomienie więzi uczuciowej, jaka łączy rodzinę w związku z Dniem Ojca. Cel został osiągnięty. Koncepcja zajęć była przemyślana z uwzględnieniem właściwych proporcji między różnymi typami edukacji. Świadczy o tym poprawny pod względem metodycznym scenariusz zajęć. Tok zajęć był właściwy – bez widocznych znamion nowatorstwa, przeważały tradycyjne rozwiązania metodyczne. Nauczycielka zastosowała metody o charakterze aktywizującym: mapę pojęciową jako zapis porządkujący zgromadzone przez dzieci słownictwo wokół tematu „mama” oraz metody ewaluacyjne. Pomimo zastosowania tych metod nauczycielka preferowała pracę frontálną - rozmowę z uczniami w formie pytań kierowanych do całej klasy. Na pochwałę zasługuje nagradzanie dzieci znaczkami – serduszkami za aktywność. W ciekawszy sposób można było wykorzystać prezentacje zdjęć rodzinnych przyniesionych przez dzieci. Starannie przygotowane przez nauczycielkę środki dydaktyczne w postaci plansz, elementów do ewaluacji i oceny (kartonowe serduszka, słoneczka, chmurki, buźki) zdecydowanie podniosły atrakcyjność zajęć. Świadczy o tym zaangażowanie, z jakim uczniowie podejmowali zadania. Starannie przygotowane karty pracy indywidualnej, między innymi z rebusem, zadaniem i schematem drzewka matematycznego, tekstem z lukami, świadczą o prawidłowej realizacji treści nauczania.

Wartość merytoryczna zajęć jest zadowalająca. Nauczycielka powinna w większym stopniu wykorzystać fakt podziału dzieci na zespoły i zastosować więcej elementów pracy grupowej oraz elementów pedagogiki zabawy - aktywizować uczniów, pobudzać do rozwijania pomysłowości, samodzielności i spontaniczności w działaniu.

Wyrażam pozytywną opinię o zajęciach, które były udane i poprawne pod względem merytorycznym. W aspekcie metodycznym należałoby położyć większy nacisk na kształcenie umiejętności ponadprzedmiotowych własnych i uczniów.

ANEKS 5

Opinia doradcy metodycznego dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela mianowanego

S O D M I D N



**SAMORZĄDOWY OŚRODEK DORADZTWA METODYCZNEGO
I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**

25-431 KIELCE, ul. H. Sawickiej 42

tel./fax. (041) 332 32 03 e-mail: sodmidn@sodmidn.kielce.pl

www.sodmidn.kielce.pl

Kielce, 17. 03. 2007 r.

Nauczyciel mianowany

OPINIA

dotycząca zajęć zintegrowanych dla nauczycieli kształcenia zintegrowanego
przeprowadzonych przez panią mgr.....w klasie drugiej
w Szkole Podstawowej w Kielcach w dniu 17. 03. 2007 r.

Temat bloku: Dobre uczynki dla przyrody.

Temat zajęć: Chronimy rośliny wczesnowiosenne

Pani mgr przeprowadziła zajęcia dnia aktywności w klasie drugiej pod hasłem „Chronimy rośliny wczesnowiosenne” z kręgu tematycznego „Dobre uczynki dla przyrody”.

Celem ogólnym zajęć było kształtowanie właściwego stosunku uczniów do przyrody oraz umiejętności słuchania i korzystania z informacji podanej w podręczniku. Cel został w pełni osiągnięty. Koncepcja zajęć była starannie przemyślana z uwzględnieniem właściwych proporcji między różnymi typami edukacji. Świadczy o tym poprawny pod względem metodycznym i ciekawy scenariusz zajęć.

Nauczycielka zastosowała różnorodne metody wspierania edukacyjnego, które umożliwiły wytworzenie pozytywnego klimatu w grupie (zabawa integracyjna), ukierunkowały myślenie dzieci na cel główny (indywidualne, zróżnicowane pod względem trudności karty pracy) oraz sprawiły, że w wyniku wielokierunkowej działalności, uczniowie zrozumieli pojęcia: zwiastuny wiosny, rośliny chronione, potrafili rozpoznawać rośliny na ilustracjach, określać swoje zachowania w celu ich ochrony oraz rozwiązać problemy: plastyczny i matematyczny, związane z tematem zajęć. Pracę tę umożliwiły ciekawe i starannie przygotowane przez nauczycielkę środki dydaktyczne w postaci plansz, ilustracji roślin wiosennych, kart pracy wzbogacających pracę z podręcznikiem.

Na uwagę zasługuje duża wartość merytoryczna zajęć oraz wzorowa organizacja uwzględniająca zainteresowania i możliwości uczniów, pobudzająca do rozwijania pomysłowości, samodzielności i spontanicznej aktywności.

Wyrażam pozytywną opinię o zajęciach, które były wzorowe zarówno pod względem merytorycznym jak i metodycznym.

ANEKS 6

Opinia doradcy metodycznego dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez nauczyciela dyplomowanego



**SAMORZĄDOWY OŚRODEK DORADZTWA METODYCZNEGO
I DOSKONALENIA NAUCZYCIELI**
25-431 KIELCE, ul. H. Sawickiej 42
tel./fax. (041) 332 32 03 e-mail: sodmidn@sodmidn.kielce.pl
www.sodmidn.kielce.pl

Kielce, 2. 12. 2007 r.

Nauczyciel dyplomowany

OPINIA

dotycząca zajęć zintegrowanych przeprowadzonych przez panią mgrw klasie drugiej w Szkole Podstawowej nr.....w dniu 2. 12. 2007 r.

Temat bloku: Skarby Ziemi

Temat zajęć: Węgiel czarnym złotem

Pani mgr.....przeprowadziła zajęcia w klasie drugiej pod hasłem „Węgiel czarnym złotem”. Celem ogólnym zajęć było przypomnienie oraz utrwalenie wiadomości na temat surowca, jakim jest węgiel, integrowanie wychowanków poprzez stwarzanie warunków do wspólnych przeżyć i uczenie odpowiedzialności za współuczestników inscenizacji. Cel został w pełni osiągnięty. Koncepcja zajęć była starannie przemyślana. Na uwagę zasługuje pomysł zaproszenia widzów – uczniów klasy II b na przedstawienie i włączenie ich do wspólnej zabawy (rozwiązywanie krzyżówki, zagadek). Scenariusz zajęć jest poprawny pod względem metodycznym. Występ dzieci, rekwizyty teatralne, scenografia świadczą o całokształcie pracy nad przedstawieniem i wysiłku włożonym w przygotowanie inscenizacji. Wnioskować można, że nauczycielka właściwie motywowała dzieci do pracy, jeśli efektem była interesująca prezentacja. Głównym jednak elementem zajęć były ćwiczenia utrwalające pisownię wyrazów trudnych pod względem ortograficznym. Nauczycielka przedłużyła emocje wychowanków związane z przeżyciem teatralnym i podtrzymała je szeregiem zadań do pracy indywidualnej zróżnicowanej ze względu na wiek dzieci. Aktywność umożliwiły ciekawe i starannie przygotowane przez dzieci i nauczycielkę środki dydaktyczne w postaci makiety obrazkowo – wyrazowej, kart pracy z ortogramami, planszy do ewaluacji zajęć. Poprzez zastosowanie różnorodnych metod wspierania edukacyjnego o charakterze aktywizującym nauczycielka kształtowała umiejętności ponadprzedmiotowe, tj. rozwiązywanie problemów w twórczy sposób, poszukiwanie i porządkowanie informacji z różnych źródeł. Wzbudziła zainteresowanie potrzebą korzystania ze słowników języka polskiego i ortograficznego, a więc wskazała możliwości samodzielnego uczenia się dzieci. Na uwagę zasługuje duża wartość merytoryczna zajęć oraz dobra organizacja uwzględniająca zainteresowania i możliwości uczniów, pobudzająca do rozwijania samodzielności i spontanicznej aktywności. Wyrażam pozytywną opinię o zajęciach, które były bardzo dobrze przygotowane pod względem merytorycznym jak i metodycznym oraz poprawnie przeprowadzone.

ANEKS 7

Wykaz szkół podstawowych wybranych do badań pedagogicznych

ŚRODOWISKO ZATRUDNIENIA	NAZWA PLACÓWKI	MIEJSCOWOŚĆ	POWIAT	GMINA	LICZBA N-LI
WIELKOMIEJSKIE	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	KIELCE			8
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 2	KIELCE			9
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 4	KIELCE			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 5	KIELCE			7
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 7	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 8	KIELCE			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 9	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 12	KIELCE			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 13	KIELCE			8
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 15	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 16	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 18	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 19	KIELCE			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 20	KIELCE			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 22	KIELCE			8
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 25	KIELCE			10
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 34	KIELCE			12
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 28	KIELCE			12
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 29	KIELCE			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 32	KIELCE			12
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 33	KIELCE			10
MIEJSKIE	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	SKARŻYSKO-KAMIENNA			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	SKARŻYSKO-KAMIENNA			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 5	SKARŻYSKO-KAMIENNA			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 7	SKARŻYSKO-KAMIENNA			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 13	SKARŻYSKO-KAMIENNA			5
	SZKOŁA POD. SAMORZĄDOWA NR 1	SUCHEDNIÓW			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	SUCHEDNIÓW			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	STARACHOWICE			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 2	STARACHOWICE			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 6	STARACHOWICE			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 9	STARACHOWICE			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 12	STARACHOWICE			5
	PUBL. SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI			8
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 5	OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 7	OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 11	OSTROWIEC ŚWIĘTOKRZYSKI			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	STASZÓW			7
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	STASZÓW			2
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 6	STASZÓW			4
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 7	STASZÓW			6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	OPATÓW			3
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	KOŃSKIE			7
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	JĘDRZEJÓW			5
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 2	JĘDRZEJÓW			9
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	JĘDRZEJÓW			12
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 4	JĘDRZEJÓW			8
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 1	PIŃCZÓW			9

	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 3	PIŃCZÓW			7
	SZKOŁA PODSTAWOWA	ŁAGÓW			3
WIEJSKIE	SZKOŁA PODSTAWOWA	KOMORÓW	BUSKI	PACANÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	RATAJE SŁUPSKIE	BUSKI	PACANÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	STOPNICA	BUSKI	STOPNICA	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MIETEL	BUSKI	STOPNICA	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	OBLEKOŃ	BUSKI	PACANÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PACANÓW	BUSKI	PACANÓW	6
	SZKOŁA PODSTAWOWA	JARZĄBKI	BUSKI	GNOJNO	2
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MORAWICA	KIELECKI	MORAWICA	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	OBLĘGOREK	KIELECKI	STRAWCZYN	6
	SZKOŁA PODSTAWOWA	KRAJNO-PARCELE	KIELECKI	GÓRNO	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	BIELINY	KIELECKI	BIELINY	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MÓJCZA	KIELECKI	DALESZYCE	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	FANISŁAWICE	KIELECKI	ŁOPUSZNO	2
	SZKOŁA PODSTAWOWA	BELNO, GM. BIELINY	KIELECKI	BIELINY	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PIERZCHNICA	KIELECKI	PIERZCHNICA	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	DRUGNIA	KIELECKI	PIERZCHNICA	1
	SZKOŁA PODSTAWOWA	WOLA KOPCOWA	KIELECKI	MASŁÓW	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	GÓRKI SZCZUKOWSKIE	KIELECKI	PIEKOSZÓW	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PORZECZE	KIELECKI	MIEDZIANA GÓRA	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	JAWORZNIA	KIELECKI	PIEKOSZÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	SĘDZIEJOWICE	KIELECKI	CHMIELNIK	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	RADLIN	KIELECKI	GÓRNO	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	WOLA SZCZYGIELKOWA	KIELECKI	BODZENTYN	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	BECZKÓW	KIELECKI	GÓRNO	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	KRANÓW	KIELECKI	DALESZYCE	1
	SZKOŁA PODSTAWOWA	DALESZYCE	KIELECKI	DALESZYCE	7
	SZKOŁA PODSTAWOWA	SUKÓW	KIELECKI	DALESZYCE	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	CEDZYNA	KIELECKI	GÓRNO	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	ZAJĄCZKÓW	KIELECKI	PIEKOSZÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PIEKOSZÓW	KIELECKI	PIEKOSZÓW	6
	SZKOŁA PODSTAWOWA	WZDÓŁ RZĄDOWY	KIELECKI	BODZENTYN	6
	SZKOŁA PODSTAWOWA NR 2	ZAGNAŃSK	KIELECKI	ZAGNAŃSK	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PIECZONOĞI	STASZOWSKI	OLEŚNICA	3
	PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA	WIŚNIOVA	STASZOWSKI	STASZÓW	3
	PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA	KUROZWĘKI	STASZOWSKI	STASZÓW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	OSTOJÓW	SKARŻYSKI	SUCHEDNIÓW	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	ŁĄCZNA	SKARŻYSKI	ŁĄCZNA	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MROCZKÓW	SKARŻYSKI	BLIŻYN	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	KIERZ NIEDŹWIEDZI	SKARŻYSKI	SKARŻYSKO-KOŚĆ	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	TYCHÓW NOWY	STARACHOWICKI	MIRZEC	1
	SZKOŁA PODSTAWOWA	KUCZKÓW	WŁOSZCZOWSKI	SECEMIN	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	PSARY	WŁOSZCZOWSKI	SECEMIN	6
	SZKOŁA PODSTAWOWA	KURZELÓW	WŁOSZCZOWSKI	WŁOSZCZOWA	5
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MOSKORZEW	WŁOSZCZOWSKI	MOSKORZEW	3
	PUBLICZNA SZKOŁA PODSTAWOWA	RUDA MALENIECKA	KONECKI	RUDA MALENIECKA	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	LIPA	KONECKI	RUDA MALENIECKA	1
	SZKOŁA PODSTAWOWA	BISKUPICE	OPATOWSKI	SADOWIE	4
	SZKOŁA PODSTAWOWA	BAĆKOWICE	OPATOWSKI	BAĆKOWICE	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	NIEGOSŁAWICE	JĘDRZEJOWSKI	WODZISŁAW	3
	SZKOŁA PODSTAWOWA	MOMINA	OSTROWIECKI	WAŚNIOŲ	3

Publikacja Anny Szkolak *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treści, uwarunkowania* podejmuje problem mistrzostwa pedagogicznego nauczycieli wczesnej edukacji, jego istoty i charakteru oraz warunków osiągania, a w związku z tym zasobu kompetencji pedagogicznych nauczycieli wczesnej edukacji [...] Ktoś nastawiony krytycznie będzie mile zaskoczony, że istnieje tyle socjologicznych, psychologicznych i pedagogicznych interpretacji pojęcia *mistrzostwo pedagogiczne*. Zapewne wynika to z naturalnego faktu, że poszukujemy nadal w naszym otoczeniu mistrza, który byłby jakimś autorytetem w czasach niemal totalnego kryzysu, zwłaszcza kryzysu wartości. A jeżeli będzie nim nauczyciel, to spełniona jest jakaś tradycyjna wizja i chęć poddania się *dobremu przewodnikowi*, który nam wskaże drogę do realizacji własnych marzeń. To bycie obok i pod wpływem mistrza jest nie tylko romantyczną, ale racjonalną i ludzką potrzebą. Autorka wydaje się w pełni rozumieć nasze oczekiwanie, dokonując rzetelnej analizy konkretnych *wymagań*, jakim powinien sprostać *mistrz* w postaci kompetencji, przez współczesną pedeutologię traktowanych jako wartości nabyte w toku rozwoju profesjonalnego, które w poczuciu pełnionych powinności nauczyciel w sobie ukształtował.

Z recenzji prof. dr hab. Zdzisława Ratajka

W recenzowanej pracy Anny Szkolak *Mistrzostwo zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji. Istota, treści, uwarunkowania* zostały podjęte ważne i aktualne dylematy z zakresu pedeutologii. Książka inspiruje do dalszych badań związanych z mistrzostwem pedagogicznym nauczycieli wczesnej edukacji. Będzie pomocna we wzbogacaniu repertuaru praktycznych zabiegów służących nabywaniu i doskonaleniu kompetencji zawodowych nauczycieli i ich rozwojowi zawodowemu. Okaże się również przydatna zarówno dla nauczycieli doskonalących swoje kompetencje zawodowe, dla kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji, jak też dla przedstawicieli nadzoru pedagogicznego.

Z recenzji prof. dr hab. Jolanty Szempruch