

Ewa Kochanowska

Zaangażowanie nauczycieli edukacji elementarnej w doskonalenie kompetencji zawodowych : komunikat z badań

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 13, 195-207

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ewa Kochanowska*

ZAANGAŻOWANIE NAUCZYCIELI EDUKACJI ELEMENTARNEJ W DOSKONALENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH. KOMUNIKAT Z BADAŃ

*O przemianach w systemie edukacji narodowej
decydują światli, kompetentni nauczyciele...*
Kazimierz Denek

DOSKONALENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH NAUCZYCIELI JAKO WYZWANIE EDUKACYJNE – WPROWADZENIE

Współczesna rzeczywistość, nacechowana przemianami kulturowo-społecznymi i cywilizacyjnymi odnoszącymi się do niemal wszystkich sfer funkcjonowania człowieka, nieuchronnie pociąga za sobą zasadnicze zmiany w edukacji. Mówi się w tym kontekście o „końcu epoki nauczyciela” pojmowanego w sposób „tradycyjny i totalnie”, ponieważ zachodzą zmiany w sposobie myślenia o sprawach wychowania i realnej praktyce edukacyjnej (Szmyd i Uberman, 2008). Realia współczesnego świata wymagają bowiem od nauczyciela gotowości do sprawnego reagowania na różnorodną i niestabilną codzienność edukacyjną, będącą elementem równie zmiennej rzeczywistości społecznej (Szyling, 2014). Według J. Keil:

[...] zawód nauczyciela jawi się jako zawód szczególnie trudny, wymagający jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, społecznych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki (Keil, 2000, s. 45).

W związku z tym istotna staje się refleksja nad wymogami formalnymi stawianymi współcześnie przed kandydatami do zawodu nauczyciela oraz diagnozowanie, kształtowanie i rozwijanie u nauczycieli potrzeby doskonalenia kompetencji zawodowych w trakcie całej praktyki zawodowej. A. Męczkowska, przyjmując za kryterium kla-

* Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej.

syfikacji koncepcję teoretyczną stanowiącą podstawę interpretacji, zakreśliła 5 obszarów znaczeniowych kluczowego dla niniejszego opracowania pojęcia, jakim są **kompetencje**, przy czym jak zaznaczyła, klasyfikacja ta nie wyczerpuje problematyki i perspektyw teoretycznych implikujących zróżnicowane rozumienie pojęcia kompetencji. Klasyfikacja obejmuje:

- kompetencję rozumianą jako podstawę sprawności działania, opartą na założeniu, że każde zachowanie człowieka jest zachowaniem sprawczym, jest zawsze instrumentem służącym do osiągnięcia kontroli nad zewnętrznym (społecznym bądź przyrodniczym) środowiskiem i jako takie podlega modelowaniu;
- kompetencję traktowaną jako warunek konstruowania psychospołecznej tożsamości jednostki, w myśl której w rozumieniu kompetencji wskazuje się na jej dwa aspekty, tzn. obok – jak w poprzednim ujęciu – technicznej sprawności zastosowania zdobytych umiejętności, także na identyfikację społeczną podmiotu, umożliwiającą konstruowanie społecznego aspektu jego tożsamości, zorientowanie na rozwiązywanie problemów o jednocześnie praktycznym i poznawczym charakterze, w nowych sytuacjach będących rezultatem zmienności warunków otoczenia;
- kompetencję ujętą jako warunek dystansującego rozumienia, która odwołuje się do tradycji hermeneutycznej i akcentuje dystans wobec świata kultury i aktywnego zaangażowania podmiotu w świat działania, podkreśla znaczenie rozumienia traktowanego jako twórcza interpretacja (odszyfrowywanie) sensu ukrytego w sensie widocznym, rozwijanie poziomów znaczeniowych zawartych w znaczeniu dosłownym;
- kompetencję rozumianą jako potencjał działania o charakterze emancypacyjnym, zgodnie z którą podmiotowe kompetencje członków społeczeństwa traktuje się jako warunek negacji istniejącego porządku społecznego, negacji prowadzącej ku realizacji wizji społeczeństwa komunikacyjnego (Męczkowska, 2002).

W odniesieniu do przytoczonych wyżej obszarów znaczeniowych omawianego pojęcia należy podkreślić, że we współczesnym podejściu do kompetencji zawodowych nauczyciela zaznacza się wyraźne odejście wyłącznie od modelu behawioralnego, zgodnie z którym kompetencje mają charakter instrumentalny i decydują o sprawności działania, na rzecz modelu humanistycznego i transgresyjnego kompetencji, według których nauczyciel posiada zdolność kreowania swojej osobowości i swoich relacji ze światem zewnętrznym. Tak rozumiane kompetencje zawierają w sobie nie tylko zdolność podmiotu do transgresyjnego działania, ale także zdolność do systematycznego i świadomego przebudowywania kompetencji posiadanych. Kompetencje są więc wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także są efektem systematycznego uwzględniania procesu poznawania własnych możliwości

jako podmiotu poznającego. Koncepcja ta akcentuje twórczy potencjał jednostki w sytuacjach wymagających uwzględnienia dynamicznie zmieniających się warunków zewnętrznych (Furmanek, 2007).

Zadaniem uczelni wyższych kształcących kandydatów na nauczycieli, w tym nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, jest wykształcenie określonych kwalifikacji odnoszących się do kilku obszarów ich wiedzy, umiejętności i postaw, tj.:

- wiedzy pedagogicznej, dotyczącej: rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego człowieka-ucznia, poszukiwania, formułowania i rozwiązywania kluczowych problemów pedagogicznych oraz poznania ich naukowych wyjaśnień, antycypowania tendencji rozwojowych edukacji i wychowania oraz poznania kierunków wychowania następnych pokoleń;
- wiedzy organizacyjno-metodycznej, dotyczącej: konstruowania sytuacji edukacyjnych, dydaktyczno-wychowawczych, kierowania działalnością własną i uczniów oraz jej kontrolą, oceną i ewaluacją wraz z doskonaleniem własnego profilu zawodowego;
- tzw. „umiejętności podmiotowych”, czyli empatii, świadomości i samowiedzy pedeutologicznej, adekwatnej samooceny, wrażliwości społecznej, poczucia odpowiedzialności roli i funkcji zawodowo-społecznej (Gaś, 2001).

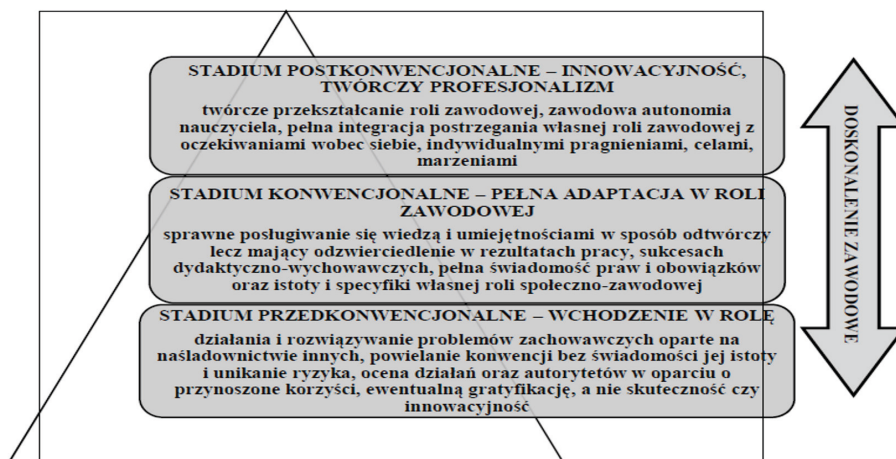
Ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela wymienione wyżej obszary wiedzy, umiejętności i postaw podlegają nieustannej weryfikacji i wymagają doskonalenia. Stąd, zdaniem M. Nowak-Dziemianowicz:

[...] program kształcenia kandydatów na nauczycieli nie ma na celu wyposażenia nauczycieli akademickich w strukturę naukowo opracowanych metod, lecz ma pomóc im w wypracowaniu metod czy stylu pracy najbardziej odpowiadających ich strukturze psychicznej (Nowak–Dziemianowicz, 2014, s. 101).

Jak podkreśla R. Kwaśnica:

[...] nie można bezgranicznie zaufać posiadanej już wiedzy zawodowej, choćby była potwierdzona dyplomami wszelkich możliwych instytucji kształcących nauczycieli. Nie przekreślając jej wartości, trzeba założyć, że w mniejszym bądź większym stopniu okaże się niewystarczająca. Musi tak być, ponieważ doświadczenie zawodowe nauczyciela, nawet najbardziej bogate, okazuje się zawsze prowizoryczne i niepełne w obliczu faktu, że każdy uczeń jest inny i że każdy z osobna z dnia na dzień staje się kimś innym, zmieniając się, rozwijając (Kwaśnica, 2006, s. 295).

Rozwój zawodowy nauczyciela przebiega od stadium wchodzenia w rolę zawodową, poprzez pełną adaptację w tej roli, ku fazie twórczego jej przekraczania i zastępowania przepisu roli tożsamością osobową, tj. taką wiedzą o sobie i własnych powinnościach, która daje świadomość siebie jako osoby (Gołębniak, 2003). W ramach poszczególnych stadiów rozwoju zawodowego kształtuje się dojrzałość pedagogiczna nauczyciela i świadomość w zakresie potrzeby doskonalenia własnych kompetencji zawodowych.



Ryc. 1. Stadia rozwoju zawodowego nauczyciela według R. Kwaśnicy a doskonalenie zawodowe

Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Kwaśnica (2006).

Rola nauczyciela jest bardzo złożona i wymaga bez wątpienia bogatej wiedzy, doświadczenia, refleksyjności i ciągłego doskonalenia. Jak podkreśla U. Kazubowska, droga stawania się nauczycielem oznacza ustawiczne pokonywanie siebie, swoich słabości, kreowanie prawidłowych relacji ze światem zewnętrznym i wewnętrznym, szukanie wewnętrznej harmonii i pokoju (Kazubowska, 2006).

Nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela jest doskonalenie zawodowe, rozumiane jako celowy, zaplanowany i ciągły proces ustawicznego kształcenia nauczyciela, polegający na podwyższaniu i modyfikacji jego zawodowych kompetencji i kwalifikacji oraz wszechstronny rozwój osobowości, organizowany i realizowany przez wyspecjalizowane w tym kierunku instytucje, a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia. Doskonalenie zawodowe jest (powinno być) procesem trwającym od podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczyciela przez cały okres aktywności zawodowej (Grondas i Żmijski, 2005). Tak rozumiane doskonalenie zawodowe może pełnić różne funkcje, które związane są w znacznej mierze z zapotrzebowaniem nauczycieli na określoną wiedzę, umiejętności lub nowe kwalifikacje i wskazują na poziom samoświadomości nauczycieli w zakresie podejmowania działań refleksyjnych, kreatywnych i innowacyjnych. W tym kontekście T. Nowacki wymienia następujące funkcje doskonalenia zawodowego:

- adaptacyjną, zwaną często wdrożeniową, związaną z wchodzeniem w nurt życia zawodowego;
- wyrównawczą, polegającą na podnoszeniu kompetencji, umiejętności, kwalifikacji do nowych wymagań;
- renowacyjną, związaną z zaznajamianiem się z nowymi osiągnięciami, wiedzą, umiejętnościami itp.;

- rekonstrukcyjną, wyrażającą się w dążeniu do innowacji, zmian, twórczości w edukacji (Nowacki, 2004).

Dla prawidłowego rozwoju nauczyciela i praktyki pedagogicznej nie jest bez znaczenia, która z wyżej wymienionych funkcji zdominuje jego wysiłki w zakresie doskonalenia zawodowego, ta zaś zależy od wielu czynników, do których zaliczyć można: przygotowanie nauczyciela do pracy w czasie studiów, staż pracy, aspiracje i plany zawodowe i osobiste, sytuację zawodową w szkole itd. Doskonalenie nauczycieli może być realizowane poprzez różne formy, wśród których najczęściej wymienia się:

- wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli; którego

[...] specyfiką jest wspólny, celowy, planowy, cykliczny i adekwatny do warunków funkcjonowania szkoły proces uczenia się rady pedagogicznej, ukierunkowany na efektywność kształcenia czy wychowania, prowadzący do powstawania innowacji i zmian pedagogicznych w samej szkole, poprawy jakości komunikacji, rozwoju współpracy, zespołowego rozwiązywania problemów edukacyjnych, stałego ulepszania koncepcji programu kształcenia i wychowania, organizowania zajęć i sposobu kierowania szkołą (Milerski, 2000, s. 267).

Mogą one być realizowane w formie szkoleniowych rad pedagogicznych, szkoleniowych posiedzeń zespołów samokształceniowych, warsztatów, lekcji otwartych, wymiany doświadczeń i rozwiązywania problemów w małej grupie nauczycieli itd.

- doskonalenie instytucjonalne realizowane poza szkołą poprzez uczestnictwo w studiach podyplomowych doskonalących i/lub kwalifikacyjnych, kursach doskonalących i/lub kwalifikacyjnych, warsztatach, konferencjach, spotkaniach metodycznych itp.;
- samokształcenie w formie czytania literatury fachowej, czasopism, korzystania z internetu, oglądania wybranych audycji telewizyjnych, wystaw, wymiany doświadczeń i wiedzy w czasie spotkań i rozmów, współpracy z uczelniami, organizacjami i stowarzyszeniami związanych z edukacją, nauczanym przedmiotem itp.

Proces doskonalenia zawodowego może być realizowany równoległe nawet w ramach wszystkich z wyżej wymienionych form.

PROCEDURA BADAWCZA

W celu ustalenia poziomu zaangażowania nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w doskonalenie ich własnych, zawodowych kompetencji zostały przeprowadzone badania sondażowe na terenie województwa śląskiego i małopolskiego, które objęły 145 losowo dobranych nauczycielek pracujących w środowisku wiejskim i miejskim. Badania zostały przeprowadzone w roku akademickim 2014/2015 za pośrednictwem słuchaczy studiów podyplomowych pedagogika wczesnoszkol-

na i wychowanie przedszkolne, odbywających praktyki pedagogiczne w szkołach, w których badaniami zostali objęci nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej. Wśród badanych znalazły się 143 kobiety i 2 mężczyzn, co jest zgodne z ogólnopolską tendencją zatrudnienia w zawodzie nauczycielskim na etapie wczesnej edukacji. Jeżeli chodzi o staż pracy badanych, 37 nauczycieli (tj. 25,5%) przepracowało w szkole nie więcej niż 10 lat, staż pracy 62 osób (tzn. 42,8%) zawierał się w przedziale między 11 a 20 lat, a pozostali nauczyciele (31,7%) pracowali w szkole powyżej 20 lat.

W toku badań przeprowadzonych za pomocą specjalnie skonstruowanego kwestionariusza ankiety poszukiwano odpowiedzi na następujące problemy badawcze (na potrzeby niniejszego opracowania wykorzystano wyniki badań ankietowych odnoszące się do wybranych problemów badawczych):

1. Czy i w odniesieniu do jakich form doskonalenia kompetencji zawodowych nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykazują się zaangażowaniem?
2. Jakie funkcje pełnią podejmowane przez badanych nauczycieli formy doskonalenia zawodowego?

Pytania kierowane do respondentów w kwestionariuszu ankiety odnosiły się do oceny zaangażowania nauczycieli w doskonalenie zawodowe w ramach różnych jego form i z uwzględnieniem funkcji, jakie nauczyciele przypisują doskonaleniu.

WYNIKI BADAŃ

Analiza wyników badań ankietowych wykazała, że wszyscy respondenci zadeklarowali zaangażowanie w doskonalenie swoich kompetencji zawodowych.

Tab. 1. Deklarowane przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej formy doskonalenia zawodowego (w ciągu ostatnich 3 lat)

Formy doskonalenia nauczycieli		Liczba wskazań	% N = 145
Wewnątrzszkolne doskonalenie nauczycieli	Szkolenia rady pedagogicznej	145	100
	Szkoleniowe posiedzenia zespołów samokształceniowych	68	46,9
	Wymiana doświadczeń w małych grupach	64	44,1
	Warsztaty organizowane na terenie szkoły	132	91
	Lekcje otwarte, pokazowe	75	51,7

Formy doskonalenia nauczycieli		Liczba wskazań	% N = 145
Doskonalenie instytucjonalne realizowane poza szkołą	Studia podyplomowe i kursy kwalifikacyjne	115	79,3
	Studia podyplomowe i kursy doskonalące	55	37,9
	Warsztaty organizowane poza szkołą	126	86,9
	Konferencje naukowe	9	6,2
	Konferencje metodyczne	93	64,1
Samokształcenie nauczycieli	Czytanie literatury i czasopism pedagogicznych	86	59,3
	Korzystanie z witryn internetowych	121	83,4
	Oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, kaset DVD	42	29
	Wymiana doświadczeń i wiedzy w czasie spotkań i rozmów	58	40
	Współpraca z uczelniami, organizacjami i stowarzyszeniami związanymi z edukacją	34	23,4
	Autorefleksja nad własną praktyką pedagogiczną i praktyką innych nauczycieli	32	22,1

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy danych zawartych w tabeli 1 można stwierdzić, że wszyscy badani nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w ramach doskonalenia zawodowego uczestniczą w szkoleniach rady pedagogicznej oraz przede wszystkim warsztatach organizowanych na terenie szkoły (91% badanych), co może mieć związek z obligatoryjnością uczestnictwa w tych pierwszych, jak i wygodą udziału ze względu na czas i miejsce ich realizacji. W ramach doskonalenia zawodowego preferują instytucjonalne jego formy w postaci kwalifikacyjnych studiów podyplomowych i kursów (79,3% nauczycieli). Co więcej, w tej grupie respondentów 33 osoby (tzn. 22,8% wszystkich badanych nauczycieli) ukończyła po dwa kierunki studiów podyplomowych lub kursów kwalifikacyjnych, a 21 osób (14,5% wszystkich respondentów) trzy i więcej kierunków. Wpływ na to może mieć ranga tego rodzaju form edukacji i wymierne, bo zakończone certyfikatem, efekty w postaci dodatkowych uprawnień i kwalifikacji. Wśród instytucjonalnych form doskonalenia nauczycieli wysokie miejsce zajęły także warsztaty organizowane poza szkołą (wskazane przez 86,9% badanych) oraz uczestnictwo w konferencjach metodycznych (zadeklarowane przez 64,1% nauczycieli). Wskazywane przez nauczycieli instytucjonalne i organizowane na terenie szkół formy doskonalenia swoich kompetencji zawodowych wskazują na instrumentalne podejście do doskonalenia kompetencji, zaspokajanie potrzeby aktywności autoedukacyj-

nej, głównie w ramach form doskonalących warsztatowo-metodyczne umiejętności i kompetencje. Ważna jest jednak:

[...] zdolność nauczyciela do modyfikacji tradycyjnych czynności poprzez wprowadzanie nowych elementów lub rezygnację z niektórych dotychczasowych, do rozszerzania zakresu swej aktywności zawodowej, podejmowania nowych, często nieznanych dotąd zadań. Zdolności te mają pozwolić nauczycielowi na przyjęcie perspektywy ucznia, przekraczanie ograniczeń, uwalnianie się od algorytmów i stereotypów (Nowak-Dziemianowicz, 2014, s. 105).

Działania samokształceniowe nauczycieli są tą sferą doskonalenia zawodowego, którą najtrudniej jest zbadać i ocenić. Badani nauczyciele w ramach tej formy doskonalenia najczęściej wymieniali: korzystanie ze stron (witryn) internetowych (83,4% nauczycieli), czytanie literatury fachowej, czasopism (59,3% respondentów), wymianę doświadczeń i wiedzy w czasie spotkań i rozmów, oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, współpracę z uczelniami, np. w trakcie praktyk. Niestety, najrzadziej badani wskazywali refleksję nad własną praktyką pedagogiczną i działaniami innych nauczycieli jako źródło doskonalenia zawodowego (22,1% respondentów).

Analiza uzasadnień wyboru form doskonalenia dokonanych przez nauczycieli pozwoliła na określenie przypisywanych im funkcji (tabela 2). Należy podkreślić, że podział funkcji nie jest rozłączny, tzn. nauczyciele wskazywali często na motyw doskonalenia zawodowego, które można powiązać z więcej niż jedną funkcją. Na uwagę zasługuje fakt, że najliczniejsza grupa badanych wskazała na motyw intelektualny doskonalenia zawodowego w postaci odczuwanej potrzeby poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności w celu poprawy jakości swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej (127, tj. 87,6% nauczycieli). Motyw ten ściśle wiąże z funkcją renowacyjną doskonalenia zawodowego, polegającą na aktualizowaniu wiedzy i umiejętności pedagogicznych i metodycznych nauczyciela. Podając motyw doskonalenia zawodowego, badani wskazywali przede wszystkim na jego funkcję wyrównawczą, związaną z motywami pragmatycznymi, utylitarnymi, takimi jak: uzyskanie nowych kwalifikacji, aby „lepiej zabezpieczyć i umocnić” swoją pozycję i stanowisko pracy (79,3% respondentów), ale również potrzebą uzupełnienia kwalifikacji zawodowych (18,6% nauczycieli). Jak pisze K. Wereszczyński:

[...] posiadanie dodatkowych uprawnień zaczyna stawać się coraz powszechniejszą cechą polskich nauczycieli. Jest również grupa nauczycieli wybierających się na studia podyplomowe z powodu niepisanego zwyczaju – bo tak wypada (Wereszczyński, 2004, s. 311).

W tym przypadku potrzeba uzyskania dodatkowych kwalifikacji może mieć również swoje źródło w swoistym „konformizmie” nauczyciela, chęci adaptacji nauczyciela do środowiska nauczycielskiego, „dorównania” innym, jak również w dążeniu do uzyskania zadowalającej pozycji społecznej, awansu zawodowego.

Tab. 2. Funkcje przypisane doskonaleniu zawodowemu przez badanych

Funkcje doskonalenia nauczycieli		Liczba wskazań	% N = 145
Adaptacyjna	Poszukiwanie rozwiązań aktualnych problemów związanych z warsztatem pracy	95	65,5
	System awansu zawodowego	65	44,8
Wyrównawcza	Utrzymanie dotychczasowego stanowiska	27	18,6
	Podnoszenie kwalifikacji, uzyskanie nowych kwalifikacji	115	79,3
Renowacyjna	Chęć poszerzenia i uzupełnienia wiedzy i umiejętności w celu poprawy jakości swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej	127	87,6
Rekonstrukcyjna	Odczuwana potrzeba podejmowania działań twórczych i innowacyjnych	34	23,4
	Odczuwana potrzeba zmian w swoim warsztacie pracy	36	24,8

Źródło: opracowanie własne.

Znaczna liczba osób badanych (65,5%) podkreśliła funkcję adaptacyjną, wdrożeniową podejmowanych przez siebie form doskonalenia, która sprowadza się do nabywania wiadomości i sprawności praktycznych, niezbędnych do rozwiązywania aktualnych problemów związanych z nauczaniem, wychowaniem i opieką nad dzieckiem, głównie o charakterze metodycznym.

Najmniej liczna grupa badanych (23,4%) wskazała na funkcję rekonstrukcyjną doskonalenia swoich kompetencji zawodowych, podkreślając odczuwane potrzeby dokonywania zmian w swoim warsztacie pracy (24,8% nauczycieli) oraz podejmowania działań twórczych i innowacyjnych (23,4% ankietowanych). Umacnianie tego rodzaju motywacji jest szczególnie pożądane z uwagi na twórczy rozwój nauczyciela oraz zależność między kreatywnymi poczynaniami nauczyciela a rozwojem twórczych zdolności jego uczniów. Czynnikiem mobilizującym do podejmowania tego typu działań w zawodzie nauczycielskim jest dynamika sytuacji, które trzeba rozwiązywać. Jak pisze R. Kwaśnica, rozumienie sytuacji edukacyjnej:

[...] to nie tylko empatia (rozumienie ucznia), ale także samorefleksja nauczyciela, bezustanna, krytyczna obserwacja siebie, stałe pogłębianie rozumienia swojej roli, a także wciąż ponawiany namysł nad istotą wychowania i bezustanne zapytywanie siebie, czy wartości i wiedza, za którymi się opowiadam, i sposób, w jaki je udostępniam uczniom, sprzyjają ich rozwojowi, rozwojowi każdego z nich z osobna, czy też rozwój ten ograniczają (Kwaśnica, 2006, s. 303).

Nową rzeczywistość szkolną będzie potrafił kształtować nauczyciel, który nie tylko jest gruntownie wykształcony, ale przede wszystkim umiejący reagować na zmien-

ność warunków pracy, otwarty na dialog, posiadający kompetencje kreatywne, autonomiczny, refleksyjny, rozumiejący idee przemian społecznych i umiejący je transponować na rzeczywistość edukacyjną (Adamek i Bałachowicz, 2013).

ZAKOŃCZENIE

W kontekście przedstawionych w niniejszym opracowaniu wyników badań zaznacza się potrzeba humanistycznego i aksjologicznego zorientowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, które powinno być ukierunkowane na rozwój ich osobowości, na system wartości, motywy działań innowacyjno-twórczych, na kształtowanie umiejętności dokonywania samoanalizy i samodoskonalenia, a nie tylko na zawodowo znaczącą wiedzę i umiejętności (Prokopiuk, 1997). Z powodu niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych i z racji komunikacyjnego charakteru pracy nauczycielskiej przygotowanie do tej pracy pozostaje niekompletne i wciąż w procesie rozwoju. Analiza wyników przeprowadzonych badań skłania do refleksji, iż w działaniach badanych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej nad doskonaleniem swoich kompetencji zawodowych dominuje jednak nastawienie na realizację instrumentalnych celów edukacji. O technicznym, instrumentalnym wymiarze doskonalenia zawodowego nauczycieli świadczy duży udział form doskonalących ich warsztatowo-metodyczne umiejętności w postaci szkoleń rad pedagogicznych, konferencji metodycznych, warsztatów organizowanych na terenie szkoły lub poza nią czy czytelnictwa czasopism lub stron internetowych o tematyce związanej z metodyką nauczania na etapie wczesnej edukacji. Optymizm budzi deklaracja nauczycieli wyrażająca się w potrzebie poszerzania i uzupełniania wiedzy i umiejętności w celu poprawy jakości swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej.

W obecnej rzeczywistości i jej kontekście społeczno-kulturowym instrumentalne podejście nauczyciela do swoich kompetencji zawodowych, wsparte głównie na racjonalizmie technologicznym, na systemie norm, zasad metodycznych, instrukcji, wzorów i „niezawodnych” reguł postępowania dydaktycznego, nie jest wystarczające. Doskonalenie kompetencji zawodowych powinno być formą inwestowania przez nauczycieli w rozwój osobisty i zawodowy. Wymaga to od nauczycieli trafnego wyboru form, treści i sposobów dalszej pracy nad sobą (Kowolik, 2011).

BIBLIOGRAFIA

- Adamek, I. i Bałachowicz, J. (red.) (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*. Kraków.
- Denek, K. (2014). Dwie dekady obecności „Edukacji jutra” u stóp Giewontu. *Rocznik Pedagogiczny*, 37.
- Furmanek, W. (2007). Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznie ujętym kompetencjom kluczowym. W: W. Furmanek i M. Duris (red.). *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*. Rzeszów.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin.
- Gołębnik, D. (2003). Nauczanie i uczenie się w klasie. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.). *Pedagogika, Podręcznik akademicki. Tom 2*. Warszawa.
- Gronδας, M. i Żmijski, J. (2005). *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*. Warszawa.
- Keil, J. (2000). „Szukaj własnej drogi”. *Nauczyciel-wychowawca w myśli pedagogicznej Janusza Korczaka*. W: A. Kotusiewicz (red.). *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela. Tom II*. Białystok.
- Kazubowska, U. (2006). Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości. W: E. Perzycka (red.). *Nauczyciel jutra*. Toruń.
- Kowolik, P. (2011). Doskonalenie zawodowe nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. *Nauczyciel i Szkoła*, 2 (50).
- Kwaśnica, R. (2006). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom III*. Warszawa.
- Męczkowska, A. (2002). *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*. Kraków.
- Milerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa.
- Nowacki, T.W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Warszawa.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). Polska szkoła i polski nauczyciel w procesie zmiany. Problemy i możliwości. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 19 (2).
- Prokopiuk, W. (1997). Szkic o humanistycznym wymiarze samokształcenia nauczycieli. W: A.A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch i J. Niemiec (red.). *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*. Białystok.
- Szmyd, K. i Uberman, M. (2008). Nauczyciel w obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności. W: B. Muchacka, M. Szymański (red.). *Nauczyciel w świecie współczesnym*. Kraków.

Szyling, G. (2014). Problemy z „nadwyżką wiedzy” w diagnozie prowadzonej z bliskiej perspektywy. *Terażniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3).

Wereszczyński, K. (2004). Studia podyplomowe jako forma edukacji ustawicznej nauczycieli. W: J. Półturzycki i R. Góralska (red.). *Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki*. Płock–Toruń.

ZAANGAŻOWANIE NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W DOSKONALENIE KOMPETENCJI ZAWODOWYCH. KOMUNIKAT Z BADAŃ

Słowa kluczowe: nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, kompetencje, doskonalenie

Streszczenie: We współczesnym podejściu do kompetencji zawodowych nauczyciela zaznacza się wyraźne odejście od modelu behawioralnego, zgodnie z którym kompetencje mają charakter instrumentalny i decydują o sprawności działania, na rzecz modelu humanistycznego i transgresyjnego, w których nauczyciel posiada zdolność kreowania swojej osobowości i swoich relacji ze światem zewnętrznym. Ze względu na specyfikę zawodu nauczyciela jego wiedza, umiejętności i postawy podlegają nieustannej weryfikacji i wymagają doskonalenia. W niniejszym opracowaniu przedstawiono wyniki badań sondażowych nad zaangażowaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w doskonalenie ich własnych, zawodowych kompetencji.

EARLY SCHOOL EDUCATION TEACHERS' INVOLVEMENT IN IMPROVING THEIR PROFESSIONAL SKILLS. REPORT ON THE STUDY

Keywords: teacher of early school education, skills, improving

Abstract: In the modern approach to the professional competence of a teacher we mark a clear departure from the behavioral model, where the competences are instrumental and determine the efficiency of actions, to the humanistic and transgressive models, according to which the teacher has the ability to create their personality and their relations with the

outside world. Due to the nature of the teaching profession, teacher's knowledge, skills and attitudes are subject to constant verification and hence require improvement. The following study presents the results of survey researches on the involvement of early school education teachers in improving their own professional competence.