

# Iwona Paszenda

---

## Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych

---

Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy 2, 41-49

---

2007

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## **Kompetencje zawodowe studentów pedagogiki w dobie przemian edukacyjnych i społecznych**

### ABSTRAKT

Prezentowany tekst podejmuje problematykę związaną z kształtowaniem w toku studiów kompetencji zawodowych studentów pedagogiki. Podjęcie rozważań dotyczących tej kwestii wynika ze społecznego zapotrzebowania na nowego typu absolwenta – człowieka wszechstronnie rozwiniętego, otwartego i kreatywnego, doskonalącego swoją osobowość, potrafiącego dostrzegać, analizować i rozwiązywać problemy oraz umiejącego korzystać z najnowszej technologii międzyludzkiego komunikowania się. W tej sytuacji przygotowanie studentów pedagogiki do wykonywania przyszłej pracy zawodowej powinno prowadzić do nabycia przez nich różnorodnych kompetencji będących warunkiem sukcesu pedagogicznego. Niestety, bliższy ogląd rzeczywistości szkolnej oraz fakty z literatury przedmiotu wskazują, iż w większości polskich szkół wyższych brak jest takich form zajęć, które umożliwiłyby przyszłym pedagogom kreatywne spojrzenie na własną zawodową i społeczną już podczas studiów, w trakcie przygotowania do jej pełnienia. W ocenie autorki nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy może wnieść koncepcja wprowadzenia do programu kształcenia studentów pedagogiki obowiązkowych bądź do wyboru przez studenta zajęć z treningu twórczego myślenia i działania. Jednak, aby trening twórczości mógł uzyskać status pełnowartościowej metody dydaktycznej, trzeba dysponować dowodami na to, że działa. W tym celu zostały podjęte badania, które mają dostarczyć próby odpowiedzi na pytanie o to, jakie zmiany, korzyści, efekty przynosi studentom uczestnictwo w tej specyficznej formie kształcenia. Wnioski płynące z badań będą tematem odrębnej publikacji.

Jednym z podstawowych warunków sprawnego funkcjonowania człowieka we współczesnej rzeczywistości jest umiejętność rozwiązywania nowych skomplikowanych problemów w dynamicznie zmieniających się okolicznościach. Rozwiązywanie takich problemów jest działalnością twórczą, wymagającą określonych cech i umiejętności. Ich nabywanie powinien sprzyjać proces kształcenia na jego wszystkich poziomach. Dlatego też w ostatnich latach przedstawiciele różnych dziedzin nauki, politycy i urzędnicy dyskutują o przyszłości polskich szkół. Poruszają kwestie kwalifikacji oraz kompetencji nauczycieli, biorąc pod uwagę ich rolę jako grupy zawodowej w kształtowaniu nowego oblicza edukacji. Zagadnienie to jest o tyle istotne, iż to właśnie nauczyciele w znacznym stopniu decydują o sposobach i wynikach pracy szkoły. Tymczasem o tej oczywistej prawdzie zdają się zapominać organizatorzy oświaty, politycy, a także pedagodzy badający zagadnienia współczesnej edukacji. Sprawy kształcenia nauczycieli i wspierania ich w rozwoju zawodowym wciąż są traktowane powierzchownie, formalnie, bez należytego uwzględnienia złożoności funkcji i zadań tego zawodu

oraz uwarunkowań jego wykonywania [14, s. 7]. Stąd też coraz powszechniejszy staje się pogląd, że w strategii rozwoju edukacji jednym z zasadniczych problemów oraz warunków jej efektywności powinny stać się kompetencje zawodowe nauczycieli oraz umożliwienie studentom ich zdobywania w toku nauki [1, s. 18], [16, s. 35].

Rozważania dotyczące problematyki kompetencji są dość bogato reprezentowane we współczesnym dyskursie, nie tylko edukacyjnym. Fakt ten nie powinien budzić zdziwienia wobec zachodzących w Polsce przeobrażeń wiążących się z dwoma głębokimi i jednocześnie nakładającymi się na siebie procesami: transformacją ustrojową, posiadającą charakter wewnętrznych fundamentalnych przemian, oraz dokonującą się w świecie globalizacją. Towarzysząca im dynamika, zmienność i różnorodność stylów życia stanowią wyzwania dla całej teorii i praktyki społecznej. W nowym układzie makrostrukturalnym kompetencje i profesjonalizm działania należą do wartości szczególnie pożądanых. Kojarzone z nimi powszechne przymioty: wiedza, biegłość, skuteczność i efektywność budzą społeczny respekt, szacunek i wiarygodność wszelkiego działania.

Dzisiaj wobec szeroko rozumianej edukacji powszechnie formułuje się oczekiwania związane z nabywaniem różnorodnych kompetencji i umiejętności profesjonalnego działania. Oczekiwania te są o tyle zasadne, iż edukacja rozumiana jako proces społeczny i kulturowy staje się aktywnością jej uczestników. To ich cechy osobowe zadecydują w ostateczności o sile i jakości przemian społecznych. Stąd troska o powinność i profesjonalizm działania edukacyjnego powinna w naturalny sposób skłaniać każdego, kto podjął lub zamierza się podjąć roli edukatora, do osobistych refleksji: Co to znaczy być edukatorem-profesjonalistą? W jaki sposób zdobywać i udoskonalać kompetencje zawodowe? Zanim jednak podejmie się próbę odpowiedzi na tak sformułowane pytania, warto uzmysłowić sobie, czym w istocie są kompetencje.

Otóż termin „kompetencja” od późnych lat osiemdziesiątych robi zawrotną karierę w słowniku humanistyki. Jest on bowiem stosowany do opisywania, wyjaśniania i projektowania wielu dziedzin aktywności ludzkiej. W literaturze mówi się wręcz o „magicznym słowie kompetencje” [4, s. 32]. Potocznie pojęcie to odnosi się do wiedzy, władzy oraz pożądanego i skutecznego działania. Określenia te znajdują uzasadnienie w samej etymologii tego pojęcia. Zgodnie z nią kompetencja odpowiada łacińskiemu wyrazowi *competo*, co oznacza „właściwość”, „prawo”. Stąd w źródłowym znaczeniu termin ten obejmuje zarówno umiejętność, fachowość, jak i formalny zakres uprawnień do jakiegoś działania, zwykle sprawowania władzy [8, s. 398].

Cechą charakterystyczną kompetencji jest to, że jest ona zawsze kategorią podmiotową, jest własnością określonej osoby. Szczególnym zaś atrybutem kompetencji jest dynamika ujawniająca się w działaniu w relacji człowieka z rzeczywistością [21, s. 23]. Zapewne z tego powodu pojęcie kompetencji najczęściej utożsamiane jest z profesjonalnym działaniem. Kontekst ten został wyeksponowany w słowniku Webstera, w którym słowo „kompetencja” oznacza zdatność lub zdolność i posiada następujące synonimy: „sprawność”, „skuteczność”, „umiejętność”, „zręczność”. Wszystkie te terminy w ogólnym ujęciu oznaczają dyspozycje człowieka, które sprawiają, że jest on uznany za zdolnego do wykonywania określonych zadań bądź pełnienia pewnych funkcji [19, s. 11]. Bywa, że treść pojęcia kompetencji rozumiana jest jako synonim któregoś z wymienionych wyżej pojęć. Częściej jednak wykracza poza zakres każdego z tych terminów, nie dając się sprowadzić do żadnego z nich. Dlatego też przez wielu autorów podejmowany jest wysiłek, aby uzyskać swoisty sens pojęcia kompetencji, nie dający się zredukować do znaczenia żadnego innego terminu. Ta tendencja do powszechnego posługiwania się pojęciem kompetencji oraz liczne próby określenia

jego znaczenia zaowocowały różnorodnością jego definicji. Ich przegląd, zawarty w literaturze przedmiotu, choć daleki od wyczerpania, stwarza możliwości analizy porównawczej zakresu treści, który jest przypisywany temu terminowi.

Pierwszą grupę stanowią definicje, które mają charakter instrumentalny. Bazują na takich pojęciach jak: „umiejętność”, „sprawność”, „zdolność”, lecz zawsze z zastrzeżeniem, że chodzi o sprawność wyższego rzędu, złożoną – predysponującą jednostkę do skutecznego wykonywania określonych zadań, rozwiązywania problemów, pokonywania trudności. Jako przykład może posłużyć definicja J. Kuźmy, który kompetencje rozumie jako „...kwalifikacje, czyli wiadomości i umiejętności niezbędne do efektywnego wykonywania zawodu” [13, s. 24]. Podobnie termin ten ujmuje S. Gawlik, dla którego kompetencje to „...zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności służbowej, zawodowej” [11, s. 28]. Zbieżne stanowisko formułują M. Pomianowska i B. Walkiewicz. W rozumieniu autorek „...kompetencje są czynnikiem decydującym w największym stopniu o sposobie pracy edukatora, determinują jakość wykonywanej przez niego pracy” [18, s. 60].

Druga grupa definicji to te, które wzbogacają rozumienie kompetencji jako dyspozycji, której istoty nie można sprowadzić do aspektu instrumentalnego, lecz należy wiązać je z komponentem emocjonalno-normatywnym, wyrażającym pozytywny, akceptujący stosunek do określonego zadania, celu, sytuacji, problemu; wyrażający się w gotowości i chęci działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji. Jako przykład może posłużyć definicja kompetencji autokreacyjnej, sformułowana przez M. Dudzikową. W ujęciu autorki kompetencja to „...struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami; zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” [7, s. 206]. Zbliżone rozumienie istoty kompetencji prezentuje M. Czerepaniak-Walczak. W jej odczuciu kompetencja umożliwia „...dostrzeganie i wyjaśnianie poszczególnych zjawisk oraz świadome i odpowiedzialne zachowanie wobec nich, zgodnie z motywacją, potrzebami i interesami osoby” [5, s. 69].

Trzecią grupę stanowią definicje, które można określić jako kompleksowe. Mówią one o kompetencjach jako dyspozycji wielce złożonej, stanowiącej wypadkową (splot, kompozycję) wiedzy, umiejętności, postaw i motywacji, emocji, wartościowania. Przykładem może tu być definicja kompetencji D. Leata [za: 9, s. 37], który uważa, że kompetencja jako struktura dynamiczna jest funkcją interakcji wiedzy, emocji oraz zachowań. Podobne stanowisko prezentują E. Gaweł-Luty i A. A. Suchocka [10, s. 78], według których kompetencje należy ujmować jako zakres wiedzy poznawczo-merytorycznej, umiejętności realizacyjnych oraz prezentowanej postawy etycznej. Jako reprezentatywne dla tego rodzaju definicji można uznać stanowisko M. Czerepaniak-Walczak [5, s. 69], zgodnie z którym kompetencje pojmowane są jako „...harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia”. Takie rozumienie, jak zauważa autorka, daje możliwość sprowadzenia tego pojęcia do postaci dyspozycji osoby obserwowalnych i mierzalnych w określonym, zdefiniowanym kontekście. W tym ujęciu kompetencja oznacza „...uświadamianą sobie przez człowieka jego dyspozycję osiąganą w ciągu życia przez wyuczenie” [5, s. 69]. Istotną właściwość tak rozumianej kompetencji stanowi to, że jest ujawniana, to znaczy możliwa do zaobserwowania przez innych, oraz powtarzana, co oznacza, że nie jest jednorazowym aktem zachodzącym w następstwie ośnienia, natchnienia, intuicji etc. Poza tym cechuje ją interaktywność, to znaczy ustawiczne aktualizowanie stosowne do kontekstu oraz stałość ponadsytuacyjna, co oznacza, że jest możliwe włączanie nowych informacji i doświadczeń do istniejących już struktur. Dzięki temu kompetencje ce-

chuje zarówno stabilizacja, jak i dynamika. Takie rozumienie kompetencji, jak zauważa autorka, nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań o kompetencjach kształtowanych w procesie edukacji. Wykazuje bowiem, że dzięki włączaniu nowych informacji i doświadczeń, poszerzaniu ich o możliwości i szanse praktycznych zastosowań, także w sytuacjach pozaedukacyjnych, istnieją naturalne warunki do ustawicznego aktualizowania tych podmiotowych właściwości oraz obserwowania ich w poszczególnych etapach rozwoju człowieka [5, s. 69–70].

Dokonany z konieczności w sposób skrótowy i wybiórczy przegląd definicji kompetencji zdaje się wskazywać, iż podjęcie rozważań dotyczących kształtowania kompetencji zawodowych w procesie kształcenia powinno zasługiwać na szczególne zainteresowanie. Zagadnienie wydaje się warte zainteresowania przede wszystkim dlatego, że sprostać wymaganiom współczesności może jedynie osoba o odpowiednich predyspozycjach psychicznych, intelektualnych, gruntownie przygotowana, z gotowością do aktualizowania swojej wiedzy. Ważne wydaje się także to, by pamiętać, że kompetencje nie są czymś danym raz na zawsze. Dlatego trzeba je wciąż modernizować i udoskonalać. W tym miejscu istotne wydaje się pytanie o to, jak zatem powinien wyglądać nowy katalog kompetencji pedagoga.

Dokonując próby odpowiedzi na tak sformułowane pytanie, za punkt wyjścia można przyjąć zestaw standardów kompetencji zawodowych akcentujący następujące ich rodzaje [6, s. 126–127]:

– **kompetencje prakseologiczne** – wyróżniają się skutecznym planowaniem, organizowaniem, kontrolą i oceną własnych działań;

– **kompetencje komunikacyjne** – wyrażają się skutecznością zachowań językowych w strukturach edukacyjnych (wiedza i umiejętność słuchania, rozumienia treści i intencji, wyrażania własnych uczuć itp.);

– **kompetencje współdziałania** – manifestują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych;

– **kompetencje kreatywne** – wyróżniają się innowacyjnością i niestandardowością działania;

– **kompetencje informatyczne** – wyróżniają się sprawnym korzystaniem z nowoczesnych źródeł informacji;

– **kompetencje moralne** – wyrażają się zdolnością do pogłębionej refleksji moralnej, działaniem zgodnym z kodeksem etycznym zawodu.

Oprócz kompetencji zawodowych ważne są także cechy osobowe, takie jak: wrażliwość, odpowiedzialność, kultura osobista, cierpliwość, konsekwencja w działaniu, realizm w ocenie własnej osoby, a także standardy moralne. Dzisiejszy absolwent studiów pedagogicznych powinien być człowiekiem dojrzałym, przygotowanym merytorycznie i metodycznie w zakresie projektowania, organizacji, przeprowadzenia i oceny różnych działań, potrafiący współpracować z osobami potrzebującymi wsparcia i pomocy, a także z innymi specjalistami w tym zakresie. Do tego przydatne będą mu umiejętności w zarządzaniu sobą i budowania współpracy z innymi, umiejętności diagnozy, planowania i działania. Nie bez znaczenia jest też umiejętność wglądu w rzeczywistość i umiejętność jej analizy, przeświadczenia o możliwości wpływu na tę rzeczywistość, kreatywna postawa przejawiająca się odwagą wprowadzania zmian w swoim życiu i otoczeniu.

Mając na względzie powyższe założenia, autorzy prac pedeutologicznych i raportów edukacyjnych postulują wysunięcie na pierwszy plan modernizacji edukacji nauczycielskiej, kształtowania systemu wartości i postaw przyszłych nauczycieli, następnie umiejętności i kompetencji adekwatnych do ich funkcji i zadań zawodowych, a wreszcie – dobór odpowiednich

przedmiotów i treści kształcenia oraz metody i środki pracy pedagogicznej [2, s. 9]. Podjęcie rozważań na temat potrzeb modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli sugeruje, że dotychczasowa praktyka w tym względzie nie nadąża za dokonującymi się w świecie zmianami, które wymuszają konieczne przekształcenia w szeroko rozumianej przestrzeni edukacyjnej. Powszechna praktyka kształcenia nauczycieli zdominowana jest przez tradycyjne myślenie o osobie i zawodzie nauczyciela oraz o sposobach jego kształcenia. Można wręcz uznać, że to, co dzieje się w ramach edukacji nauczycielskiej, jest utrwalaniem, a niekiedy restauracją dawnych rozwiązań, nie zaś poszukiwaniem nowych dróg profesjonalnego przygotowania przyszłych nauczycieli [23, s. 20]. Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli w naszym kraju, funkcjonujący od kilkudziesięciu lat z małymi tylko zmianami, często nie odpowiada potrzebom współczesnej edukacji, a także standardom światowym. Wśród wielu zarzutów formułowanych przez autorów *Projektu reformy systemu edukacji* wobec kształcenia i doskonalenia nauczycieli wymienić można między innymi takie, iż kształcenie nauczycieli jest nastawione na zdobywanie wiedzy teoretycznej z określonej dyscypliny, a nie na przygotowanie do zadań zawodowych, że brakuje integracji zarówno pomiędzy przygotowaniem kierunkowym a pedagogicznym, jak i w ramach przygotowania pedagogicznego, a także, że istnieje niewłaściwa proporcja pomiędzy wykładami a aktywnymi formami zajęć. Dzieje się tak w różnych typach uczelni i szkół, które przygotowują bądź aspirują do profesjonalnego przygotowania kandydatów na nauczycieli [20, s. 257]. Bliższy ogląd rzeczywistości szkolnej oraz fakty z literatury przedmiotu wskazują, iż pomimo wielu innowacji, zmian w planach i programach nauczania postęp jakościowy w uczelniach pedagogicznych jest ciągle niezadowalający. Za dużo w nim tradycji, rutyny, a za mało krytycznego myślenia i troski o rozwój zawodowy, emocjonalny, społeczny i kulturalny oraz fizyczny, a także praktyczne przygotowanie do zawodu [1, s. 24]. W tej sytuacji pilnie potrzebna jest modernizacja toku nauczycielskich studiów, w tym zdefiniowanie standardów jakościowych tego typu studiów. Wydaje się bowiem, że integracja między wiedzą akademicką a praktyczną stanowi klucz do reformowania programów kształcenia i studiów profesjonalnych nauczycieli.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że uczelnie pedagogiczne kształcą nie tylko przyszłych nauczycieli, lecz także przedstawicieli szeroko pojmowanej profesji – pedagogów. Dzisiaj zawód pedagoga wymaga przygotowania do podejmowania działań w zakresie różnych kategorii stanowisk pracy i zawodów. Stąd w sensie normatywnym absolwenci studiów pedagogicznych powinni być przygotowani do pracy w różnych środowiskach wychowawczych, instytucjach i ośrodkach wspomagających rozwój dzieci, młodzieży, osób dorosłych i starszych w ich czasie wolnym lub zawodowym czy też związanym z realizacją zadań na rzecz społeczeństwa. W związku z tym, jak słusznie zauważa B. Śliwerski [22, s. 74], studenci pedagogiki muszą zostać wyposażeni w toku studiów w jak najszerszą dyscyplinarną wiedzę z zakresu nauk humanistycznych oraz umiejętność zastosowania jej w praktyce.

Z powyższego opisu wynika, iż studenci kierunków pedagogicznych muszą być przygotowani rzetelnie i wszechstronnie do swojej złożonej roli. Powinni mieć możliwość bezpośredniego doświadczenia walorów efektywnych metod kształcenia. Oprócz nieodzownych wykładów potrzebne są im też zajęcia (najnowsze techniki) warsztatowe, wyzwalamy aktywność uczących się. Wówczas poza doświadczeniem atrakcyjnych form aktywności poznawczej nastąpiłoby budowanie poprzez poznawanie warsztatu osób prowadzących zajęcia podstaw własnych umiejętności kreatywnych, rozszerzałyby się repertuar możliwości dydaktycznych młodych adeptów sztuki nauczania i wychowania [25, s. 172].

Niestety, rzeczywistość jawi się zgoła odmiennie. Zdaniem wielu dyrektorów szkół absolwenci kierunków pedagogicznych, chcąc podjąć pracę w szkolnictwie, muszą stać się na-

tychmiast po ukończeniu studiów klientami ośrodków doskonalenia zawodowego [zob. 17]. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, iż w dalszym ciągu kształcimy monodyscyplinarnie, zaprawiając przyszłych pedagogów, nauczycieli-wychowawców do uprawiania transmisyjnego modelu wiedzy, natomiast pracodawca wymaga komunikacyjnego i interpretacyjnego nauczania, nastawionego na umiejętności kluczowe. Kształcimy głównie do warstwy poznawczej (łatwo), a nie bogatej osobowości edukującej sobą. Trudniej też jest formować nauczyciela/pedagoga transgresyjnego, który będzie przekraczał swoje edukacyjne możliwości [25, s. 172]. Tezę tę zdaje się potwierdzać refleksja M. Łobockiego [15, s. 14], który zwraca uwagę, iż konieczność unowocześniania kształcenia pedagogicznego studentów w znacznym stopniu wynika z utartego od dawna stereotypu tego rodzaju kształcenia. Szczególnie zaś z tradycyjnego sposobu przekazywania studentom wiedzy o nauczaniu i wychowaniu w formie bezkrytycznego jej relacjonowania, pozbawionego głębszej refleksji nad przekazywanymi im treściami. Niejednokrotnie postępuje się tak w przekonaniu, że treści te zaowocują w ich przyszłej pracy zawodowej bez potrzeby bliższego ich rozumienia i uczenia się korzystania z nich w konkretnych sytuacjach życia szkolnego. W ten sposób pozbawia się studentów możliwości zdobywania przez nich wiedzy i umiejętności w wyniku własnych doświadczeń życiowych i twórczych poszukiwań. W toku kształcenia zabiega się głównie o aktywizowanie ich w procesie uczenia się pamięciowego, zamiast wdrażać do samodzielnego rozwiązywania problemów dotyczących nauczania i wychowania.

Powyższe fakty zdają się wskazywać, iż pomimo tego, że od czasu wdrażania reformy edukacji upłynęło już kilka lat, to jednak formy i metody pracy dydaktycznej ze studentami nie zmieniły się w sposób zadowalający. Tradycyjny system kształcenia zamknięty w uniwersyteckich murach teoretyczności nie ułatwia im zdobycia nowych kompetencji, w tym kompetencji kluczowych, niezbędnych do wykonywania przyszłej pracy zawodowej. Taka sytuacja nie rokuje dobrze reformie edukacji, której powodzenie zależy przede wszystkim od profesjonalnego włączenia się w jej nurt szerokiej rzeszy nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich oraz absolwentów uczelni. Na zjawisko nikłej zbieżności uczelni z wdrażaną reformą wskazywał R. Wroński [24, s. 171–172] w trakcie Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Szkoły Wyższej. Podobną kwestię podjęła pedeutolog H. Kwiatkowska [12, s. 49–58], która kryzysu współczesnej szkoły upatruje się w kompetencjach nauczycieli. Autorka uważa, że w ich kształceniu dominuje model uproszczonego poznawczo nauczycielstwa. Bowiem, jak zauważa, przyszli nauczyciele są kształceni do odrealnionej rzeczywistości szkolnej, rzeczywistości harmonijnej, bezkonfliktowej. Taki sposób kształcenia, w ocenie socjologa edukacji Z. Kwiecińskiego, prowadzi do tego, że „...obecnie uwierzytelniająca funkcja wyższego wykształcenia, polegająca na legitymowaniu się dyplomem, przeważa nad funkcją kształtującą rzeczywiste kompetencje” [13, s. 51].

Tymczasem dziś pojawiło się społeczne zapotrzebowanie na nowego typu absolwenta szkoły – człowieka wszechstronnie rozwiniętego, myślącego i wrażliwego, otwartego i kreatywnego, doskonalącego swoją osobowość, umiejącego dostrzegać, analizować i rozwiązywać problemy oraz umiejącego korzystać z najnowszej technologii międzyludzkiego komunikowania się. W tej sytuacji przygotowanie studentów pedagogiki do wykonywania przyszłej pracy zawodowej powinno prowadzić do nabycia przez nich różnorodnych kompetencji będących warunkiem sukcesu pedagogicznego. Kształcenie rozumiane jako proces osiągania kompetencji powinno dokonywać się w takich sytuacjach, w których uczący się ma szansę na maksymalną samodzielność myślenia, poszukiwania rozwiązań, wykorzystania źródeł informacji i zdobytych już doświadczeń.

Zagadnienie to wydaje się o tyle istotne, iż w dzisiejszych czasach twórcza postawa nie

jest, jak to bywało dawniej, zjawiskiem wyjątkowym, nagradzanym przez władze oświatowe. Dziś stała się koniecznością wynikającą z różnorodnych sytuacji pedagogicznych i zarazem obowiązkiem każdego, kto podejmuje się roli edukatora. Złożoność dzisiejszej rzeczywistości polegająca na pojawianiu się wciąż nowych problemów społecznych, kulturowych a wraz z nimi wychowawczych, wymaga od pedagoga, nauczyciela-wychowawcy ich rozwiązywania, a więc zmusza go do zachowań twórczych. Dlatego powinien on dysponować różnorodnymi umiejętnościami składającymi się na jego własną kreatywność, jego zdolności tworzenia czegoś nowego i oryginalnego oraz powinien umieć rozwijać potencjalne dyspozycje do twórczości swoich uczniów. Do tego powinien być odpowiednio przygotowywany już podczas studiów. Dzisiaj studia pedagogiczne powinny dawać wiedzę, wskazać możliwość rozwoju i własnych poszukiwań, a zatem dać („tylko” czy „aż”) podstawy stawania się pedagogiem [12, s. 14–15]. Niestety, w większości szkół wyższych brak jest takich form zajęć, które umożliwiłyby przyszłym pedagogom kreatywne spojrzenie na własną rolę zawodową i społeczną już podczas studiów, w trakcie przygotowywania się do jej pełnienia [3, s. 159].

W mojej ocenie nadzieję na zmianę tego stanu rzeczy może wnieść koncepcja wprowadzenia do programu kształcenia studentów pedagogiki obowiązkowych, bądź do wyboru przez studenta, zajęć z treningu twórczego myślenia i działania. Jednak, aby trening twórczości mógł uzyskać status pełnowartościowej metody dydaktycznej, trzeba dysponować dowodami na to, że działa. Nie silną wiarą czy głębokim przekonaniem, ale dowodami rzeczywistej aktywności. Powyższe przesłanki skłoniły mnie do podjęcia badań, w których dokonam próby odpowiedzi na pytanie o to, jakie zmiany, korzyści, efekty przynosi studentom uczestnictwo w tej specyficznej formie kształcenia. Wnioski z przebiegu badań będą tematem odrębnej publikacji.

#### ABSTRACT

#### **Vocational Competencies of Pedagogy Students in the Time of Educational and Social Changes**

The presented text discusses the problems of developing the professional competences of students of pedagogy during their studies. The fact of considering this issue results from a social need for a new type of a graduate – a person who is in every respect open and creative, able to develop the personality, perceive, analyse and solve problems and what's more, able to use the latest technology of interpersonal communication. In this situation, the preparation of students of pedagogy to carry out their future professional work should lead to acquiring different competences, which are a condition for pedagogical success. Unfortunately, the closer analysis of school reality and theoretical and empirical works on the subject shows that in most Polish universities there is a lack of such forms of courses that would enable future educators to look at their professional and social role in a creative way as early as during their studies, in the process of preparation to fulfill it. The conception of introduction of the educational courses of creative activity and thinking (obligatory or optional) for students of pedagogical studies into their curriculum may bring hope for a change of this state of affairs. However, in order to make creativity training a didactic method of standard value one needs to obtain proof that it works. With this end in view, the undertaken study attempts to provide the answer to the following question: what



type of changes, advantages or effects does the participation in this specific form of education bring to students who take part in it? The results of the research will be a topic for a separate publication.

### Literatura

- [1] Banach Cz., *Ewolucja funkcji i kompetencji zawodowych nauczycieli* [w:] E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom–Warszawa 2005.
- [2] Banach Cz., *Nauczyciel wobec reformy systemu edukacji* [w:] B. Muchacka (red. nauk.) przy współpracy W. Kogut, *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.
- [3] Cudowska A., *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Białystok 2004.
- [4] Czerepaniak-Walczak M., *Refleksja krytyczna i jej miejsce w dyskusji nad reformami oświaty*, „Rocznik Pedagogiczny” 1997, t. 20.
- [5] Czerepaniak-Walczak M., *Kompetencja* [w:] M. Wójcicka (red.), *Jakość kształcenia w szkolnictwie wyższym. Słownik tematyczny*, Warszawa 2001.
- [6] Dnek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji* [w:] Z. Jasiński i T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Opole 2000.
- [7] Dudzikowa M., *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych* [w:] H. Kwiatkowska (red. nauk.), *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa 1994.
- [8] Dunaj B. (red.), *Słownik współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2001.
- [9] Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995.
- [10] Gawęł-Luty E., Suchocka A.A., *Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji* [w:] E. Sałata (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom–Warszawa 2005.
- [11] Gawlik S., *Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji* [w:] R. Gmoch i A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005.
- [12] Kozdrowicz E., *Między teorią a praktyką. Dyskusja o kształceniu pedagogów społecznych* [w:] E. Kozdrowicz, A. Przecławska (red.), *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*, Warszawa 2006.
- [13] Kuźma J., *Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań)* [w:] H. Moroz (red. nauk.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005.
- [12] Kwiatkowska H., *Kształcenie nauczycieli jako zagrożenie*, „Rocznik Pedagogiczny” 1999, t. 22.
- [13] Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności* [w:] J. Kozielski (red.), *Humanistyka przełomu wieków*, Warszawa 1999.

- [14] Lewowicki T., *Wstęp do wydania polskiego* [w:] Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, przekład: J. Michałak, Gdańsk 2004.
- [15] Łobocki M., *Warunki modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów* [w:] M. Łobocki (red.), *Z zagadnień modernizacji kształcenia pedagogicznego studentów*, Lublin 2001.
- [16] Muchacka B., *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli* [w:] B. Muchacka (red. nauk.), przy współpracy W. Kogut, *Kształcenia nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków 2006.
- [17] Pawelski L., *Prawdy i fikcje w polskiej oświacie*, „Nowa Szkoła” 2000, nr 3.
- [18] Pomianowska M., Walkiewicz B., *Kompetencje niezbędne w pracy edukatora* [w:] M. Owczarż (red.), *Poradnik edukatora*, Warszawa 2005.
- [19] Stech K., *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem* [w:] K. Ferenz, E. Kozioł (red. nauk.), *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*, Zielona Góra 2002.
- [20] Stępień R., *Przemiany w kształceniu nauczycieli a dydaktyka szkoły wyższej* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
- [21] Strykowski W., *Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy* [w:] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- [22] Śliwerski B., *Jakość kształcenia pedagogicznego w świetle obowiązujących standardów* [w:] A. Szerłaż (red.), *Problemy edukacji w szkole wyższej*, Kraków 2006.
- [23] Tchorzewski M. de, *O potrzebie modernizacji edukacji pedagogicznej kandydatów na nauczycieli* [w:] R. Parzęcki (red.), *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, Bydgoszcz–Kraków 1999.
- [24] Wroński R., *Nauczyciele akademicy wobec reformy*, Ogólnopolskie Seminarium Szkoły Wyższej, nr 14–15, Szczecin–Warszawa 2000.
- [25] Wroński R., *Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych* [w:] R. Gmoch i A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole 2005.