

Agnieszka KOSEK  
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie

## Kompetencje nauczyciela w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej — przegląd polskich podejść i koncepcji teoretycznych

**Abstract: Competences of the Teacher in the Education of Pre-school and Early-school Education — a Review of Polish Approaches and Theoretical Concepts**

The article discusses the problem of the competences which a kindergarten and an early education teacher should have. Taking into consideration various criteria, the division of the competences according to different authors was presented. In addition, the attention was put on the issues which are still controversial in Polish education, e.g. multiple intelligences.

**Key words:** teacher's competences, key competences

**Słowa kluczowe:** kompetencje nauczyciela, kompetencje kluczowe

### Wprowadzenie

Nie każdy jest w stanie pracować z małymi dziećmi. Wymaga to dużej cierpliwości i wrażliwości. Każdy nauczyciel, któremu rodzice powierzają swoje dzieci, powinien charakteryzować się określonymi cechami. O tym, jak ważny jest to temat, może świadczyć liczba poświęconych mu książek i artykułów (m.in.: Jaśkowska, 2003; Kwaśnica, 2007; Kwiatkowska, 2008). Odpowiednia opieka i wysoka jakość edukacji warunkują rozwój podstawowych umiejętności szkolnych (Muchacka, 2015, s. 8).

Termin *kompetencja* (z łac. *competentia* 'odpowiedzialność, zgodność; uprawnienie do działania') to jedno z ważniejszych pojęć pedagogicznych. Jest to wypadkowa wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, wartościowania i emocji. Według O. H. Jenkinsa „jest to zdolność, gotowość do wykonywania zadań na

określonym poziomie” (za: Plewka, 2009, s. 39). Tymczasem Maria Czerepaniak-Walczak, odnosząc się do trzech podstawowych sfer aktywności człowieka, określa kompetencje mianem harmonijnej kompozycji wiedzy, rozumienia, sprawności i pragnienia (za: Sikorski, 2006, s. 113).

W zależności od przyjętych kryteriów autorzy publikacji tworzą podziały i nazwy kompetencji, w które według nich powinien być wyposażony każdy nauczyciel. Inspiracją do dokonania niniejszego przeglądu jest zaprezentowany przez Dorotę Klus-Stańską (2009) podział paradygmatów dydaktycznych. Autorka, łącząc kryteria o charakterze teoretycznym (założenia epistemologiczne i aksjologiczne tworzące poszczególne paradygmaty) i pragmatycznym (próba ustalenia znaczenia poszczególnych paradygmatów w systemie edukacyjnym i dydaktyce), wyłania następujące konstrukty:

— paradygmat funkcjonalistyczno-behawiorystyczny — często wykorzystywany przez nauczycieli w praktyce szkolnej; czerpie inspiracje z funkcjonalizmu i behawioryzmu, a jego podstawę stanowią epistemologiczne, antropologiczne i aksjologiczne fundamenty oraz wpisujące się w ideologię transmisji kulturowej ludzkie przekonania i teorie dotyczące edukacji, kształcenia i wychowania;

— paradygmat humanistyczno-adaptacyjny — opiera się na antropologii, stawiając w centrum człowieka jako jednostkę aktywną i dążącą do samorealizacji; edukacja w tym wypadku ma za zadanie stworzenie odpowiednich warunków umożliwiających jednostce rozwinięcie własnego potencjału; źródło tego paradygmatu autorka dostrzega w naturalizmie Jana Jakuba Rousseau i psychologii humanistycznej Abrahama Masłowa i Carla Rogersa;

— paradygmat konstruktywistyczno-psychologiczny (zwany rozwojowym) — czerpie podstawy z psychologii poznawczej Jeana Piageta oraz założeń konstruktywizmu, zgodnie z którymi nauczyciel winien tworzyć na zajęciach sytuacje problemowe, uruchamiające wielokierunkową i zindywidualizowaną aktywność poznawczą dziecka, przyczyniającą się do konstruowania indywidualnych znaczeń wiedzy;

— paradygmat konstruktywistyczno-społeczny — oparty na teorii Lwa S. Wygotskiego, zwraca uwagę na społeczno-kulturowy kontekst konstruowania znaczeń wiedzy;

— paradygmat krytyczno-emancypacyjny — zainspirowany m.in. pracami Pierre’a Bourdieu, Maxa Horkheimera i Jürgena Habermasa; według autorki omawiany paradygmat zwraca uwagę na potrzebę wprowadzenia do programów i procesu kształcenia nowych kategorii, takich jak: wykluczenie, nierówność, niepełnosprawność, ubóstwo, odmienność czy segregacja; sytuacje te wymagają odmiennego kształtowania relacji uczestników procesu edukacyjnego, co zmusza nauczycieli do wyzbycia się postawy dominacji (Klus-Stańska, 2009, s. 66–72).

## **Kompetencje zawodowe a potencjał rozwojowy nauczycieli**

Według Mirosława Frejmana kompetencje przekładają się na jakość pracy nauczyciela. Na tej podstawie autor ten wyróżnia trzy czynniki, które decydują o poziomie jego pracy. Są nimi: wiedza teoretyczna, przygotowanie praktyczne i doświadczenie zawodowe (za: Łukasik, 2011, s. 44). Podobnie swoje rozważania ukierunkowała Joanna Jaśkowska (2003, s. 472–474). Wyróżnia ona kilka obszarów, na które nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę. Zalicza do nich: wykształcenie, komunikację, wiedzę pedagogiczną i techniczną, osiągnięcie celów pedagogicznych oraz wiedzę o dziecku.

Iwona Czaja-Chudyba (2006) dzieli kompetencje na profesjonalne i osobowe. W przypadku pierwszym wyróżnia grupę kompetencji prakseologicznych, bezpośrednio związanych ze specyfiką zawodu. Z ich pomocą nauczyciel planuje, organizuje i wprowadza w życie, a także sprawdza i ocenia proces dydaktyczno-wychowawczy. Dalej dokonać można podziału na kompetencje związane ze specjalistyczną wiedzą nauczyciela (naukowo-specjalistyczne i naukowo-pedagogiczne), a także na te, które pozwalają tę wiedzę wykorzystać w praktyce (kompetencje realizacyjne). Drugi obszar kompetencji związany jest z etycznymi, psychologicznymi i kreatywnymi predyspozycjami do zawodu. Wśród kompetencji osobowych autorka wyróżnia grupę kompetencji moralnych (wartościujących). Wiąże się one z umiejętnościami dokonywania refleksji moralnej, dostrzegania, rozumienia i interpretowania zmian w rzeczywistości, poszanowania autonomii i podmiotowości innych jednostek uczestniczących w procesie dydaktyczno-wychowawczym, a także z otwartością i ciekawością poznawczą. Kompetencje psychologiczne to kolejna grupa związana z rozwojem osobowości. Elementami tworzącymi zdolności interpretacyjne są: umiejętność oceny własnych działań, biegłość w diagnozowaniu potrzeb i jakości intra- i interpersonalnego funkcjonowania podopiecznych oraz łatwość w dostrzeganiu i zaspokajaniu potrzeb społecznych dziecka, takich jak: poczucie bezpieczeństwa i przynależności, wolność oraz szacunek. Ważną część kompetencji osobowych stanowią wspomniane już kompetencje komunikacyjne. Rozumiane są one w tym wypadku bardzo szeroko — jako zdolność do dialogowego bycia oraz niedyrektywnego wyrażania własnych opinii. Umiejętności społeczne — inaczej współdziałanie — dotyczą wszystkich umiejętności związanych z funkcjonowaniem społecznym i stanowią kolejną grupę zdolności związanych z osobowymi predyspozycjami do zawodu nauczyciela. Dużą rolę odgrywają tutaj pozytywne relacje we współpracy z opiekunami i rodzicami dzieci, a także instytucjami. Bardzo istotne w pracy nauczyciela są kompetencje transgresyjne, pozwalające niwelować granice w kontekście: doboru metod pracy (częstsze sięganie po innowacyjne sposoby nauczania i wychowywania), pobudzania uczniów do twórczego działania, dia-

gnozowania zdolności dziecka, wspierania i stymulowania aktywności poznawczej oraz postawy badawczej. Ostatnią grupę kompetencji osobowych stanowią kompetencje informacyjne, dotyczące umiejętności poszukiwania i selekcjonowania informacji, a także źródeł, z których pochodzą. Ma to istotne znaczenie w dzisiejszych czasach, w których nośniki medialne dostarczają informacji masowo.

Ciekawą i godną uwagi propozycję podziału kompetencji nauczyciela przedstawił Wacław Strykowski (2005, s. 18–26). W swoich dociekaniach kojarzy kompetencje z kwalifikacjami, które pozwalają nauczycielowi być w swoim zawodzie specjalistą i profesjonalistą. Opierając się na bogatej literaturze, wyróżnia 10 kompetencji współczesnego nauczyciela:

- merytoryczne (rzeczowe) — opanowanie i zrozumienie treści nauczania w ramach kierunku studiów;

- psychologiczno-pedagogiczne — zdobyta wiedza psychologiczna i pedagogiczna tworzy kontekst teoretyczny, który umożliwi nauczycielowi podjęcie działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych;

- diagnostyczne (diagnozowania) — wiedza i umiejętności pozwalające nauczycielowi poznać ucznia (wie, co i w jaki sposób zbadać, np. potrafi badać cechy rozwojowe za pomocą diagnozy opisowej i genetycznej);

- planistyczne i projektowe — wiedza i umiejętności dotyczące planowania oraz projektowania działań dydaktycznych i wychowawczych, w tym: organizowania pracy, motywowania ludzi do działania, kontrolowania rezultatów;

- dydaktyczno-metodyczne — wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia;

- komunikacyjne — zdobycie odpowiednich informacji dotyczących komunikowania się oraz nabycie umiejętności efektywnego nadawania i odbierania komunikatów;

- medialne — umiejętność organizowania i wykorzystywania w praktyce warsztatu pracy nauczyciela i ucznia (procedury postępowania, sposoby i metody działania, źródła wiedzy, środki materialno-techniczne);

- kontrolne i ewaluacyjne — w kompetencjach tych zawierają się m.in. umiejętności doboru narzędzi ewaluacji oraz wytwarzania narzędzi diagnozy odpowiednich do planowanego działania dydaktycznego, umiejętności stosowania narzędzi pomiaru osiągnięć uczniów, interpretacji i wykorzystywania uzyskanych w badaniach wyników, budowania trafnej procedury oceniania, analizy i oceny metod badania osiągnięć ucznia;

- oceniania programów i podręczników szkolnych — umiejętność oceny programów i podręczników pod względem: merytorycznym i formalnym, psychologiczno-pedagogicznym, metodycznym i konstrukcyjnym oraz ewaluacyjnym;

— autoedukacyjne — kształtowanie swojej osobowości zawodowej przez: samokształcenie, doskonalenie swojego warsztatu pracy, podnoszenie kwalifikacji, podejmowanie działań innowacyjnych, udział w badaniach, ciągle poszukiwanie nowych wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej (Strykowski, 2005, s. 18–26).

Kompetencje te nabierają szczególnego znaczenia w przypadku nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Praca tych pedagogów w dużej mierze opiera się na zabawie, co zobowiązuje do poszerzania umiejętności i warsztatu pracy w tym zakresie.

### **Rola umiejętności bawienia się wśród profesjonalnych i osobowych kompetencji nauczyciela przedszkola i klas I–III**

Rolę, jaką w profesjonalnym i osobistym przygotowaniu do zawodu powinna odgrywać zabawa, dostrzega Iwona Czaja-Chudyba (2006). W swoim autorskim programie, przygotowanym dla studentów kierunków pedagogicznych, definiuje zabawę jako „każdą podejmowaną świadomie i dobrowolnie przez grupę ludzi aktywność, która, posiadając walor poznawczy, terapeutyczny lub estetyczny, wywołuje pozytywne emocje, nie sprzyja rywalizacji, wyzwała naturalne, spontaniczne reakcje i doprowadza do głębszego samopoznania, doskonalenia relacji z innymi oraz do większej wrażliwości moralnej i ekspresji twórczej” (s. 40–41). Twierdzenia zawarte w powyższej definicji dowodzą, jak ważna jest zabawa nie tylko dla rozwoju dzieci, ale i przyszłych oraz obecnych nauczycieli.

### **Kompetencje odkrywania zdolności dzieci i wspierania ich silnych stron**

Umiejętność odkrywania zdolności dzieci i wspierania ich silnych stron we współczesnej szkole stanowi ważną kompetencję nauczyciela. Poznanie mocnych stron ucznia pozwala na efektywniejsze planowanie, realizowanie i ocenianie działań dydaktyczno-wychowawczych. Umożliwia również dobór odpowiednich metod i technik pracy, co przynosi dodatkowe korzyści. W ostatnich latach istotną rolę w pedagogice odgrywa koncepcja Howarda Gardnera (2002), dotycząca inteligencji wielorakich. Autor wyróżnia osiem inteligencji, charakteryzujących odmienne zdolności. Są to inteligencje: muzyczna, językowa, matematyczno-logiczna, przyrodnicza, wizualno-przestrzenna, kinestetyczna, intrapersonalna i interpersonalna (za: Kopik, Zatorska, 2010). Koncepcję tę wykorzystuje się w diagnozowaniu zdolności uczniów w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej (Czaja-Chudyba, 2005).

## Refleksyjność i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela

Henryka Kwiatkowska (2008) zwraca uwagę na istotę tożsamości w zawodzie nauczyciela. W czasach szybkich przemian doświadczenie zbierane przez pokolenie traci na znaczeniu, co stawia człowieka i jego tożsamość przed nową próbą. „Coraz częściej człowiek musi szukać wsparcia w sobie, w swojej tożsamości, jednak nie tyle w jej trwałości, jako podstawie naszej pewności, lecz w jej otwartości, jako podstawie naszej refleksyjności” (s. 231). Świadome podejmowanie decyzji stanowi cechę konstytutywną przechodzonego w trakcie kształtowania się tożsamości „kryzysu”. Elementem przyczyniającym się do podejmowania nowych zadań jest natomiast powzięte „zobowiązanie”. W zależności od tego, czy w rozwoju tożsamości wspomniane elementy występują, czy też nie, człowiek może osiągnąć poszczególne tożsamości, co wpływać będzie na jego życie, nie tylko prywatne, ale i zawodowe. Wyróżnione przez H. Kwiatkowską (2005) rodzaje tożsamości, które oddziałują na pedagogów, to:

— tożsamość anonimowa — nauczyciel koncentruje się w swojej pracy na osiągnięciu prywatnych korzyści, przy jednoczesnym utrzymaniu korzystnych relacji z pozostałymi podmiotami edukacyjnymi; działania osób reprezentujących ten rodzaj tożsamości ukierunkowane są na zdobywanie jak największej liczby nagród i zminimalizowanie kar, przy jednoczesnym braku zaangażowania w regulację stałych działań, zarówno w sensie jednostkowym, jak i instytucjonalnym;

— tożsamość roli — pedagog stara się wypełniać wszystkie zobowiązania związane z jego stanowiskiem pracy; osoba wchodząca w rolę nauczyciela respektuje ogólnie narzucone zasady postępowania i stara się im bezwzględnie podporządkować;

— tożsamość autonomicznego „Ja” — ukierunkowuje nauczyciela na podejmowanie działań we własnym imieniu i na własną odpowiedzialność; nauczyciel mający tę tożsamość w sposób krytyczny podchodzi do regulacji normatywnych i stara się wywrzeć wpływ na bieg wydarzeń (s. 85).

Analizując prace dotyczące kompetencji nauczyciela, nie sposób pominąć ujęcia Bogusławy D. Gołębnik (red., 2002, s. 20). Autorka, opierając się na koncepcji Donalda Schöna, jako element profesjonalnego podejścia w praktyce zawodowej pedagogów wyróżnia „refleksyjną praktykę”, w ramach której w procesie wstępnej edukacji nauczyciel nabywa zdolność do szerokiego i holistycznego osądu pedagogicznego. Dzięki temu w trakcie pracy pedagog może z rozważą podejść do swoich działań, dokonywać w nich zmian poprawiających jakość kształcenia, ulepszać warsztat pracy i dostosowywać się do rzeczywistości.

W profesjonalnym warsztacie nauczyciela nie powinno zabraknąć takich umiejętności, jak: diagnozowanie i obserwacja poczynań ucznia, dostrzeganie

zdolności, stawianie wymagań odpowiednio do możliwości i wieku uczniów, konstruowanie i ewaluowanie programów, planowanie zajęć, korzystanie z różnorodnych metod nauczania, komunikowanie się w sposób zrozumiały dla podopiecznych, kreowanie środowiska uczenia się, dobieranie odpowiednich środków technicznych (Gołębniak, 1998, s. 160–161).

Refleksyjność o charakterze wiedzytwórczym opisuje Henryk Mizerek. Tego rodzaju podejście umożliwia nauczycielowi skonfrontowanie przyjętych wartości z wiedzą praktyczną i zastanowienie się nad jej zastosowaniem. Poddając działanie refleksji, nauczyciel ma możliwość odkrycia tzw. teorii osobistych, rozumianych jako indywidualne przekonania i reprezentacje związane z procesem dydaktycznym (za: Szymankiewicz, 2013, s. 46–47).

Nauczyciela jako profesjonalistę metodycznego opisują Dorota Klus-Stańska i Joanna Kruk (2009, s. 502–504). Kompetencje z tego zakresu dotyczą swojej wiedzy i umiejętności związanych z formułowaniem celów, metod i strategii nauczania, warunków tworzenia środowiska uczenia się i sposobów ewaluacji pracy własnej oraz zespołowej. Istotne jest, by nauczyciel potrafił opisaną wiedzę zastosować w praktyce. Autorki wiele uwagi poświęcają otoczeniu dziecka, wskazując, iż wszystkie jego elementy mogą stanowić środowisko uczenia się, oraz metodologii kształcenia, która jest całościową wiedzą na temat procesów rozwoju, kształcenia i uczenia się. Nauczyciel praktyk winien być przygotowany na zmiany i twórcze rozwiązywanie problemów, ponieważ metodologia kształcenia nie dostarcza gotowych wzorów (tamże).

Odmianą klasyfikację kompetencji nauczyciela zaproponowała Maria Cze-repaniak-Walczak (za: Plewka, 2009, s. 42–43). Opierała się ona na założeniu, że należy podejść krytycznie do ich roli w funkcjonowaniu warsztatu pracy nauczyciela. Wyróżniła cztery następujące kategorie:

- 1) kompetencje wyjściowe — nie muszą być związane z konkretnym zawodem; wymagają stałego rozwijania i aktualizowania;
- 2) kompetencje dojrzałe — są ważne w wypełnianiu aktualnych zadań zawodowych; powinny być uzupełniane kompetencjami do zmiany;
- 3) kompetencje do zmiany — wiążą się z otwartością na nowości i na doskonalenie posiadanych już kompetencji zawodowych;
- 4) kompetencje rdzeniowe (emocjonalne) — dyspozycje, które odgrywają znaczącą rolę zarówno na danym etapie realizacji zadań zawodowych, jak i w przyszłości, przejawiają się otwartością na wszystko, co nowe, gotowością do zmiany oraz do wszystkiego, co ta zmiana przynosi.

## Kompetencje wspomagające rozwój wychowanka

Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się kilka ich rodzajów czy też obszary. Najczęściej wymienia się trzy składowe, tworzące całościowy obraz. Pierwszą są kompetencje merytoryczne, które ukazują nauczyciela jako eksperta i specjalistę w zakresie nauczanego przedmiotu (doradca przedmiotowy). Drugą składową stanowią kompetencje metodyczne, związane z warsztatem pracy nauczyciela i ucznia (metodami, technikami, projektowaniem) — nauczyciel staje się doradcą edukacyjnym. Kompetencje wychowawcze — jako ostatnia składowa — czynią z niego doradcę życiowego. Jest to efekt jego działalności praktycznej, gdyż ucząc, automatycznie oddziałuje na uczniów wychowawczo (Taraszkiewicz, 2001, s. 175).

Na kompetencje wychowawcze zwróciła również uwagę Anna Szkolak (2014, s. 16). Według niej mają one kluczowe znaczenie w pracy pedagogów. Można je nabyć na drodze poszukiwań teoretycznych, w połączeniu z doświadczeniami praktycznymi. Istotna jest w tym wypadku również dojrzałość osobowościowa pedagoga. Każdy nauczyciel rozpoczynający karierę zawodową winien mieć kwalifikacje, które Monika Kuleczka i Katarzyna Skierska przedstawiają w następujących grupach:

- kompetencje pedagogiczne, w których istotne są umiejętności komunikacyjne i mediacyjne, a także posiadanie autorytetu i wzbudzanie zaufania u ludzi; ważna jest też ogólna wiedza i znajomość bieżących wydarzeń;

- predyspozycje osobowościowe, takie jak: kreatywność, empatia, odwaga, charyzma czy wysoka samoocena;

- styl bycia i temperament, a więc zarówno schludny wygląd oraz aktywny styl życia, jak i pogodne usposobienie, stabilność emocjonalna, przytomność w ocenie rzeczywistości;

- wyznawane wartości (za: Szkolak, 2014, s. 16–17).

Ważnymi czynnikami w oddziaływaniach wychowawczych są też samoświadomość i poczucie własnej wartości nauczyciela. Dzięki tym komponentom zwiększa się szansa oddziaływania nauczyciela na decyzje podopiecznych (tamże).

Robert Kwaśnica (2007) opiera się na koncepcji dwóch racjonalności. Według niego doświadczenie ludzkie tworzy się w konkretnych sferach znaczeń: sferze praktyczno-moralnej i sferze wiedzy technicznej.

Wiedza praktyczno-moralna kształtowana jest na podstawie doświadczeń nabywanych w praktyce komunikacyjnej i szeroko pojętym dialogu. Z tego doświadczenia czerpiemy całościową wizję, dzięki której rozumiemy samych siebie i świat jako uporządkowaną, mającą sens całość (kompetencje interpretacyjne). Potrafimy odróżnić to, co jest dla nas ważne, od tego, co nie mieści się w akceptowanym przez nas porządku (kompetencje moralne). Dodatkowo wiedza praktyczno-moralna określa pewne reguły stanowienia sensu, a także do-



starcza gotowych norm postępowania, które kształtują odpowiedni stosunek do siebie i innych ludzi oraz normują nasze postępowanie. Dzięki tej wiedzy za pomocą dialogu porozumiewamy się z innymi ludźmi i za sprawą tego dialogu podtrzymujemy jej istnienie (kompetencje komunikacyjne).

Wiedza techniczna ukazuje nam świat jako obiekt naszych sprawczych oddziaływań. Intencją nabywania tej wiedzy jest znalezienie odpowiedzi na pytanie o możliwość osiągnięcia wyznaczonych przez człowieka celów. W istocie chodzi o to, w jaki sposób człowiek może zwiększyć swoje panowanie nad światem i jak w jeszcze większym stopniu może nim zarządzać (tamże).

Wiedza techniczna jest użyteczna, ponieważ wskazuje nam cele (kompetencje postulacyjne/normatywne), które należy osiągnąć, dostarcza nam informacji na temat sprawdzonych metod osiągania tych celów (kompetencje metodyczne) oraz określa warunki i środki, od których zależy powodzenie naszych działań (kompetencje realizacyjne).

Należy wspomnieć, że według Roberta Kwaśnicy pozycję nadrzędną w zawodzie nauczycielskim zajmują kompetencje praktyczno-moralne. Kompetencje techniczne nie mogą wystąpić bez nich. Zanim nauczyciel posłuży się jakimiś środkami, obierze jakiś cel lub metodę, muszą one najpierw uzyskać akceptację praktyczno-moralną (Kwaśnica, 2007, s. 302).

Wyraźne odniesienie do koncepcji kompetencji nauczycielskich w ujęciu R. Kwaśnicy dostrzec można w jednej z grup kompetencji zawodowych pedagoga wskazanych przez Stanisława Dylaka (2004). Autor omawia następujące ich grupy:

— kompetencje bazowe, umożliwiające efektywne porozumiewanie się (zalicza się do nich m.in.: odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego i moralnego, znajomość i respektowanie podstawowych zasad etycznych i społecznych, osiągnięcie wymaganego poziomu rozwoju społecznego);

— kompetencje konieczne, w których skład wchodzi kompetencje nabywane w trakcie kształcenia zawodowego (interpretacyjne, autokreacyjne, realizacyjne); ta grupa kompetencji nawiązuje do wspomnianej wyżej koncepcji R. Kwaśnicy;

— kompetencje pożądane, które nie są konieczne w pracy nauczyciela, ale przynoszą dodatkowe korzyści, np. gra na instrumencie (s. 559).

Alena Nelešovská (2006, s. 11–14) wśród kompetencji wymienianych przez licznych autorów wyróżnia te, którymi powinien cechować się nauczyciel wychowania przedszkolnego. Są to kompetencje: przedmiotowe, diagnostyczne, interwencyjne, społeczne, psychospołeczne, komunikacyjne, menadżerskie, normatywne, profesjonalne, a także kultura osobista.

Obecnie coraz częściej zwraca się uwagę na znaczenie kompetencji kreatywnych, które pomagają nauczycielowi rozwijać i oceniać twórcze działania dziecka. Jak wskazuje Beata Sufa (2014, s. 24–25), nie jest możliwe

stworzenie definicji pojęcia „kreatywność”. Maciej Karwowski przedstawia to zjawisko jako połączenie zdolności i postaw, które tworzą potencjał twórczy (tamże). W perspektywie egalitarnej kreatywność stanowić będzie cechę każdego człowieka, który potrafi przewidywać konsekwencje poszczególnych działań i określać ich rozwiązania. W przypadku definicji twórczości możemy również mówić o wieloznaczności. Słowo to odnosić się może do takich jej aspektów, jak: proces twórczy, osobowość artysty czy jego działalność. Twórczość traktowana może być jako cecha ciągła, występująca u każdego człowieka z różnym nasileniem, mogąca podlegać treningowi (podejście egalitarne), ale też jako działalność (niepodlegająca treningowi) wybitnych i nielicznych jednostek, w której wyniku ludzkość zyskuje wytwór o niebagatelnym znaczeniu (podejście elitarne) (s. 26). Edward Nęcka (2003, s. 17) określa twórczość jako proces, którego efektem jest wytwór akceptowany (uważany za użyteczny) przez poszczególłą grupę w pewnym okresie.

Iwona Czaja-Chudyba i Wiesław Went w obrębie kreatywności wyróżniają sześć podstawowych wartości (za: Czaja-Chudyba, 2015). Są to:

- wartości autokreacyjne, takie jak: samorozwój, otwartość czy szacunek dla siebie; pozwalają one na osiągnięcie transgresji w procesie twórczym;
- wartości poznawcze związane z obszarem nauki, w tym: postawa badawcza i naukowa, działania etyczne oraz pragnienie poznania prawdy;
- wartości etyczne odnoszące się do twórczości w dziedzinie dobra społecznego i publicznego, związane z empatią i altruizmem;
- wartości estetyczne związane z pięknem w sztuce i literaturze;
- wartości pragmatyczne, związane z twórczością inspirującą nowe odkrycia przyrodnicze, techniczne, medyczne i gospodarcze;
- wartości konstruktywnego sceptycyzmu, takie jak: obiektywizm, ciekawość czy refleksyjność, stanowiące kanwę krytycznego myślenia (s. 62–64).

Powyższe rozważania nasuwają wniosek, że każdy pedagog, chcąc rozwijać w sobie kompetencje kreatywne, zobowiązany jest do ciągłego poszerzania i doskonalenia swojego warsztatu pracy, wykorzystując różnorodne formy kształcenia.

## Podsumowanie

Bez względu na ciągłe zmiany prawne, społeczno-kulturowe i cywilizacyjne rola nauczyciela dla każdego ucznia wciąż pozostanie niezmienna — będzie on odgrywać istotną rolę w całym jego teraźniejszym i przyszłym życiu. Stąd też ważne jest, aby zawód ten był wykonywany przez ludzi nie tylko legitymujących się dyplomem ukończenia szkoły wyższej na kierunku pedagogicznym, ale też odznaczających się cennymi i niezbędnymi kompetencjami. Bez względu na

nadane im nazwy czy też klasyfikacje nie zmieni się w tych wyjątkowych cechach jedno — ważność ich posiadania. Praca nauczyciela nie polega bowiem na wytwarzaniu produktów, które w razie usterki można wyrzucić lub zmodyfikować. Nauczyciel ma wpływ na rozwój wszystkich sfer (poznawczej, fizycznej, emocjonalnej i społecznej) życia małego człowieka. Od predyspozycji nauczyciela i jego profesjonalnego przygotowania w dużym stopniu zależy to, jak w przyszłości rozwinie się i będzie funkcjonować społeczeństwo. Uczenie rozwijania odpowiednich kompetencji winno być zatem priorytetem w kształceniu akademickim przyszłych pedagogów.

## Bibliografia

- Czaja-Chudyba, I. (2005). *Odkrywanie zdolności dziecka*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Czaja-Chudyba, I. (2006). *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*. Kraków: Wyd. Naukowe AP.
- Czaja-Chudyba, I. (2015). *Odkrywanie i wspieranie wartości w procesie dziecięcej twórczości*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 3, nr 2 (6), s. 61–71.
- Dylak, S. (2004). *Nauczyciel — kompetencje i kształcenie zawodowe*. W: T. Pilch i in. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak”, s. 553–567.
- Gardner, H. (2002). *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.
- Gołębniak, B. D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza — biegłość — refleksyjność*. Toruń–Poznań: Wyd. „Edytor”.
- Gołębniak, B. D. (red.) (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Jaśkowska, J. (2003). *Kompetencje nauczycieli*. „Życie Szkoły”, nr 8, s. 472–474.
- Klus-Stańska, D. (2009) *Polska rzeczywistość dydaktyczna — paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 62–73.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna. Dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, s. 457–504.
- Kopik, A., Zatorska, M. (2010). *Wielorakie podróże — edukacja dla dziecka*. Kielce: Europejska Agencja Rozwoju.
- Kwaśnica, R. (2007). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Wyd. 1, 4 dodr. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN, s. 298–301.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wyd. Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Łukasik, A. (2011). *Cechy dobrego nauczyciela*. „Bliżej Przedszkola”, nr 10 (121), s. 44–45.
- Muchacka, B. (2013). *Współczesne wychowanie przedszkolne w Polsce*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 1, nr 1, s. 7–13.
- Nelešovská, A. (2006). *Uniwersyteckie kształcenie nauczycieli wychowania przedszkolnego*. W: E. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej*. Opole: Uniwersytet Opolski, s. 11–14.

- Nęcka, E. (2003). *Inteligencja. Geneza — struktura — funkcje*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Plewka, C. (2009). *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*. Warszawa: Wyd. Instytutu Badań Edukacyjnych.
- Sikorski, M. (2006) *Rozważania o kwalifikacjach pedagogicznych nauczyciela*. „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej”, nr 2 (165), s. 125–140.
- Strykowski, W. (2005). *Kompetencje współczesnego nauczyciela*. „Neodidagmata”, 27/28, s. 16–27.
- Sufa, B. (2014). *Twórczy nauczyciel — kreatywne dziecko w edukacji elementarnej*. W: I. Czaja-Chudyba, B. Sufa, A. Szkolak (red.), *Szanse i zagrożenia w edukacji elementarnej*. Kraków: Wyd. Attyka, s. 9–21.
- Szkolak, A. (2014). *Człowiek — wychowawca — nauczyciel wczesnej edukacji*. W: I. Czaja-Chudyba, B. Sufa, A. Szkolak (red.), *Szanse i zagrożenia w edukacji elementarnej*. Kraków: Wyd. Attyka, s. 23–38.
- Szymankiewicz, K. (2013). *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego — rola internetowego dydaktycznego forum dyskusyjnego*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 46–51.
- Taraszkiewicz, M. (2001). *Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi*. Poznań: Arka.