

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych

pod redakcją
Wiesławy Leżańskiej
i Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA



W WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych



WYDAWNICTWO
UNIWERSYTETU
ŁÓDZKIEGO

NAUCZYCIEL WCZESNEJ EDUKACJI

Rozwijanie
kompetencji zawodowych

pod redakcją
Wiesławy Leżańskiej
i Doroty Radzikowskiej

WCZESNA EDUKACJA

Wiesława Leżańska, Dorota Radzikowska – Uniwersytet Łódzki Wydział Nauk o Wychowaniu
Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

Jolanta Andrzejewska

REDAKTOR INICJUJĄCY

Urszula Dzieciatkowska

REDAKTOR WYDAWNICTWA UEŁ

Bogusława Kwiatkowska

SKŁAD I ŁAMANIE

AGENT PR

PROJEKT OKŁADKI

Katarzyna Turkowska

Zdjęcie wykorzystane na okładce: © Depositphotos.com/amelaxa

© Copyright by Authors, Łódź 2016

© Copyright for this edition by Uniwersytet Łódzki, Łódź 2016

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

Wydanie I. W.07170.15.0.K

Ark. wyd. 9,0; ark. druk. 11,625

ISBN 978-83-8088-170-9

e-ISBN 978-83-8088-171-6

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

90-131 Łódź, ul. Lindleya 8

www.wydawnictwo.uni.lodz.pl

e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl

tel. (42) 665 58 63

Spis treści

Wprowadzenie	9
Wiesława Leżańska	
Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji.....	15
– Professional training of the first grades teacher as a space for competence development.....	28
Jolanta Bonar	
Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem	29
– Reflective practice in the process of becoming a teacher	37
Estera Kucińska	
<i>Action Research</i> – Refleksyjny pedagog w praktyce na podstawie systemu kształcenia studentów studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii	39
– Action Research – Reflective teacher in practice on the basis of a system of educating students of undergraduate courses leading to a master’s degree in Great Britain	43
Dorota Zdybel	
Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli.....	45
– Epistemological reflection as a way of building learning potential in future teachers	58
Dorota Celińska-Mitał	
Praktyki pedagogiczne jako forma rozwijania kompetencji nauczycielskich w opinii studentów.....	59
– Teaching practice as a form of teacher competence development in the opinion of students	69

Joanna Leek

- Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach 71
 – Teaching planning process in multicultural environment 80

Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk

- Nauczyciel edukacji początkowej a uczeń zdolny – wokół problemu (nie)kompetencji 81
 – The primary school teacher and the gifted student: on the issue of (in-)competence 97

Aleksandra Feliniak

- Kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli wczesnoszkolnych w zakresie wykorzystywania multimedialnych środków dydaktycznych. Komunikat z badań 99
 – Information and media competence of teachers of early childhood education in the use of multimedia teaching aids. Communication research 111

Mirosław Kisiel

- Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przewodnikiem dziecka wkraczającego w świat muzyki 113
 – Early childhood education teacher as the class tutor introducing the child into the world of music 126

Magdalena Pawlak

- Nauczyciel jako kreator przestrzeni estetycznej dziecka 127
 – Teacher as a creator of child's aesthetic space 142

Agnieszka Olechowska

- Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – doniesienie z badań 143
 – Self-esteem and valuing of teachers' competence of educational therapist in the education of pupils with special educational needs – research report 150

Alicja Matusz-Rżewska

- Kultura masowa jako przestrzeń działania nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej 151
 – A mass culture as the space for an early school education teacher's activity 160

Anna Basińska

- Nauczyciel – uczący się dorosły. Refleksje nauczycieli wychowania
przedszkolnego pracujących w oparciu o program Tablit 161
– A teacher – an adult learner. Reflections of Kindergarten Teachers
Working on Tablit – Kindergarten Curriculum. 171

Dagna Czerwonka

- Kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wobec oczeki-
wań XXI wieku 173
– Powers of early childhood education teacher against expectations of XXI
century. 183

- Noty o autorach 185**

Wprowadzenie

Książka *Nauczyciel wczesnej edukacji – konteksty rozwijania kompetencji* jest już dziesiątą w cyklu *Nauczyciel wczesnej edukacji w badaniach i praktyce edukacyjnej*. Cykl publikowany jest pod redakcją pracowników Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej Uniwersytetu Łódzkiego. Każdy kolejny tom podejmuje nowy ważny problem, dotyczący podmiotu badań – nauczyciela wczesnej edukacji. Pokazuje także, że systematyczny namysł oraz refleksja nad kondycją zawodową tych nauczycieli jest po prostu koniecznością.

Niniejszy tom to rozważania wokół kompetencji tej właśnie grupy zawodowej. Przedstawiciele kilkunastu ośrodków naukowych debatują nad tożsamością i profesjonalizacją specjalistów wczesnej edukacji. Wielokrotnie stawiają pytania o to, jakie i jak zaawansowane w rozwoju są kompetencje zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji? Na czym polega swoistość tego zawodu i tych kompetencji? Jak określić logikę rozwoju tych kompetencji? Jak wspomagać nauczyciela w jego rozwoju zawodowym?

Nasza dzisiejsza wiedza o byciu nauczycielem skłania do stawiania nowych pytań, a nie nowych odpowiedzi na stare pytania. Autorzy artykułów, stawiając zatem pytania, nie tylko szukają na nie odpowiedzi, ale także skłaniają do krytycznego namysłu.

Pracę każdego nauczyciela charakteryzuje niepowtarzalność, dlatego kompetencje, których ona wymaga nigdy nie są zamknięte, wciąż są niewystarczające i wymagają zmian, dostosowania do nowych warunków i nowych potrzeb. Nauczyciel, wchodząc w interakcje z uczniami, za każdym razem odnajduje się w sytuacji nowej, nieznannej z wcześniejszych doświadczeń. Wymaga to otwartości na nowość i elastyczności w działaniu.

Nauczyciel w procesie edukacyjnym wywiera wpływ na uczniów nie tylko za pomocą wyuczonych technik działania, ale całą swoją osobą, gestem, słowem, zachowaniem, tym, kim jest. Przygotowanie nauczyciela do zawodu musi być zatem całościowe. Musi rozwijać nie tylko umiejętności zawodowe, ale bycie osobą. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej

z tym jest największy problem. Koncepcje kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji odwołują się do pewnego wzorca, jakim ten nauczyciel ma być, nie zaś do tego, jakim się staje w procesie rozwoju. Stąd szczególna rola kształcenia nie tylko przygotowującego do zawodu, ale także wspomagającego rozwój w zawodzie – przechodzenie od pedagogicznej odtwórczości do twórczości, dochodzenie do profesjonalnego mistrzostwa. Z tego powodu w dyskursie pedagogicznym obok kwalifikacji nauczycieli małych dzieci coraz więcej miejsca zajmuje problem jego kompetencji.

Struktura monografii obejmuje 13 artykułów, w których motywem przewodnim stały się kompetencje nauczycieli wczesnej edukacji.

Tom otwiera artykuł **Wiesławy Leżańskiej** pt. *Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji*. Autorka podejmuje w nim zaniedbany temat stażu zawodowego początkującego nauczyciela. Rozważa go w trzech aspektach: startu i adaptacji w zawodzie; profesjonalnego rozwoju nauczycieli oraz kształtowania kompetencji zawodowych. Autorka stawia tezę, że staż zawodowy to kolejny etap kształcenia w rozwoju zawodowym nauczycieli i wymaga on naprawy strategicznej i programowej. W związku z postawioną tezą stawia ważne pytania dotyczące rozwiązań legislacyjnych i organizacyjnych stażu nauczycielskiego. Proponuje także kilka przykładowych rozwiązań w tym zakresie. Artykuł skłania do refleksji i twórczych poszukiwań w obszarze przedmiotu badań.

W podobnym nurcie poszukiwań, ale w zakresie nowych rozwiązań praktyki studenckiej, mieści się artykuł **Jolanty Bonar** pt. *Refleksyjna praktyka w procesie stawania się nauczycielem*. Główna teza prezentowanego artykułu odnosi się do przestrzeni wzajemnej edukacji, jaką mogą tworzyć nauczyciele, badacze i studenci w ramach refleksyjnej praktyki. Autorka stawia nowe, ważne pytania: jakie i w jaki sposób możemy rozwijać kompetencje zawodowe poprzez refleksyjną praktykę? oraz jakie jest miejsce tej praktyki na drodze stawania się nauczycielem?

Refleksyjnego pedagoga w praktyce prezentuje, na podstawie własnych badań *action research*, **Eстера Kucińska** w artykule pt. *Action Research – Refleksyjny pedagog w praktyce na podstawie systemu kształcenia studentów studiów magisterskich w Wielkiej Brytanii*. Autorka prezentuje, w jakim stopniu *action research* może pomóc studentowi, nauczycielowi stać się refleksyjnym pedagogiem. Prowadzenie tego typu badań pozwala nauczycielowi łatwiej zrozumieć zależność efektów nauczania od własnych działań i postaw. Autorka zwraca także uwagę na szczególnie cenne w angielskim systemie kształcenia nauczycieli rozwiązania. Absolwent studiów I stopnia ma obowiązek zdobyć doświadczenie w praktyce przed podjęciem studiów stopnia II. Obligatoryjny

staż na tym etapie rozwoju zawodowego pozwala skrócić studia II stopnia do dwóch semestrów i daje niezbędne kompetencje zawodowe.

Interesujące rozważania na temat roli epistemologicznej refleksji w kształtowaniu nauczycielskich przekonań dotyczących procesu edukacyjnego w szkole prowadzi **Dorota Zdybel** w artykule *Refleksja epistemologiczna jako narzędzie budowania własnego potencjału edukacyjnego przyszłych nauczycieli*. Refleksję epistemologiczną autorka przedstawia jako wymiar metapoznania. Artykuł znakomicie uzupełnia trzy pierwsze rozprawy, wyjaśniając, w oparciu o szeroką literaturę przedmiotu, znaczenie refleksji epistemologicznej w rozwoju zawodowym nauczyciela. Według autorki jest ona narzędziem samoobserwacji i autoanalizy, a tym samym służy budowaniu własnego potencjału edukacyjnego, weryfikowaniu na bieżąco własnej wiedzy i kompetencji.

Dorota Celińska-Mitał w artykule pt. *Praktyki pedagogiczne jako forma rozwijania kompetencji nauczycielskich w opinii studentów* przedstawia analizę wypowiedzi studentów oceniających organizację praktyk, ich zgodność z założeniami programowymi oraz przydatność z punktu widzenia aktualnych bądź planowanych potrzeb zawodowych. Wśród pozytywnych ocen studenckich uwagę zatrzymuje zestawienie najbardziej pożądanых cech praktykanta, jakich oczekiwano od nich w miejscu praktyk. Wiedza i umiejętności znalazły się na miejscu odległym, zaś na trzech pierwszych znajdujemy: „gotowość do współpracy, zaangażowanie i kulturę osobistą”. Potwierdzają się liczne opinie, które podkreślają ogromną potrzebę rozwijania kompetencji społecznych kandydatów do bycia nauczycielem.

O kompetencjach planistycznych nauczyciela czytamy w tekście **Janny Leek** pt. *Kompetencja planistyczna nauczycieli a praca w wielokulturowych klasach*. Rozważania autorki odnajdujemy w trzech obszarach: planowania, kompetencji planistycznych oraz specyfiki planowania w klasach wielokulturowych. Autorka przekonuje o zaletach planowania dla pracy nauczyciela i ucznia. Każdy plan nadaje kierunek działaniom i wprowadza ład organizacyjny. Dlatego posiadanie kompetencji planistycznych autorka uważa za niezbędne w wykształceniu nauczyciela.

Uczeń zdolny to temat, który zajmuje umysły pedagogów i psychologów od zamierzchłych czasów. W uczelniach amerykańskich, na wydziałach edukacji najbardziej znaczące katedry noszą nazwy Education for Gifted and Talented. Pierwsza dekada XXI w., nastawiona na szybki rozwój ekonomiczny, społeczny i kulturowy, przyniosła nową dyskusję w zakresie zdolności i ucznia zdolnego. Interesujący artykuł na ten właśnie temat prezentuje **Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk**. Autorka analizuje ważny problem kompetencji nauczyciela w pracy z uczniem zdolnym. Swoje rozważania opiera na bogatej literaturze polskich

pedagogów i psychologów. Z niepokojem podaje przykłady nauczycieli, dla których „uczeń zdolny to duży kłopot”. W interesujący sposób pisze o potrzebie rzeczywistych, a nie pozorowanych, zmian w praktyce nauczycielskiej już na poziomie wczesnej edukacji.

Do tych ważnych zmian wpisują się kompetencje informacyjno-medialne nauczycieli. *Czwarta rewolucja* w oświacie to nauczanie za pomocą technologii informacyjnej. Komunikat z badań na temat kompetencji informacyjno-medialnych nauczycieli wczesnoszkolnych przedstawia **Aleksandra Feliniak**. Badania przeprowadzone wśród łódzkich nauczycieli klas początkowych potwierdzają liczne badania prowadzone w innych regionach kraju. Nauczyciele zdecydowanie mają świadomość wartości mediów w procesie edukacyjnym, wiedzą też o tym, że posiadanie kompetencji informacyjno-medialnych jest im niezbędne, jeżeli chcą być partnerami swoich uczniów w tej dziedzinie. Niestety wiedza ta nie przekłada się na praktykę pedagogiczną. Nawet w najlepiej wyposażonych szkołach w nowoczesne środki dydaktyczne, ich wykorzystywanie nie jest na porządku dziennym.

Mirosław Kisiel w artykule *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej przewodnikiem dziecka wkraczającego w świat muzyki* omawia kompetencje nauczyciela wczesnoszkolnego z perspektywy wychowania muzycznego. Na podstawie własnych badań Autor przekonuje o potrzebie kształcenia muzycznego studentów kierunków pedagogicznych. Badani nauczyciele dostrzegają bowiem braki w swoich kompetencjach muzycznych i postulują przejęcie edukacji muzycznej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej przez specjalistów.

Kompetencje nauczyciela do kreowania przestrzeni estetycznej dziecka omawia **Magdalena Pawlak**. Główna teza Autorki brzmi: „nauczyciel, kreując wizualną przestrzeń estetyczną wokół dziecka, musi brać pod uwagę własne kompetencje oraz możliwości odbiorcze dziecka”. Z tego powodu w artykule czytamy o możliwościach percepcyjnych i twórczych dziecka, znajdujemy także bardzo interesujące wskazania artystyczno-pedagogiczne (poparte wieloma fotografiami) do urządzania przestrzeni estetycznej.

Samoocena i wartościowanie kompetencji nauczycieli-terapeutów w przestrzeni edukacyjnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest przedmiotem rozważań **Agnieszki Olechowskiej**. W swoim doniesieniu z badań Autorka odpowiada na pytania, jakimi profesjonalistami czują się badani nauczyciele-terapeuci oraz jakie kompetencje wskazują jako najważniejsze w pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w różnych obszarach edukacyjnej przestrzeni.

Pytania na temat kompetencji kulturowych nauczyciela wczesnoszkolnego w artykule *Kultura masowa jako przestrzeń działania*

nauczyciela wczesnoszkolnego stawia **Alicja Matusz-Rzewska**. Artykuł to swoisty apel Autorki o to, by nauczyciele o dostatecznie rozwiniętych krytycznych kompetencjach kulturowych dostrzegali konieczność wchodzenia w dyskurs z kulturą popularną, w której, zdaniem Autorki, niezwykle mocno są zakorzenieni ich wychowankowie. „Zadaniem pedagogów jest zatem świadome i krytyczne współuczestniczenie w kulturze, która manipuluje, uwodzi, pochłania bez reszty”.

O rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli pisze **Anna Basińska**. W artykule *Nauczyciel – uczący się dorosły. Refleksje nauczycieli przedszkoli pracujących w oparciu o program Tablit* Autorka prezentuje wyniki ankiety ewaluacyjnej przeprowadzonej wśród nauczycieli przedszkoli, które przez dwa lata wraz z dziećmi testowały innowacyjny program wychowania przedszkolnego Tablit. Ten interesujący program powstał na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nauczyciel w programie to inspirator, źródło wsparcia rozwojowego oraz organizator środowiska uczenia się. Wypowiedzi badanych nauczycielek potwierdzają tezę wielu badaczy, że „wprowadzanie zmian w edukacji należy rozpocząć od przekonania do nich nauczycieli”.

Tom zamyka artykuł **Dagny Czerwonki** pod tytułem *Kompetencje nauczyciela wczesnoszkolnego wobec oczekiwań XXI wieku*. Na zakończenie niezwykle interesujących rozważań wielu Autorów znajdujemy w nim niejako konkluzję, stwierdzenie, że „istnieje silna potrzeba na poszukiwanie nauczyciela nowej epoki, który potrafi sprostać nowym wyzwaniom edukacyjnym”. Teza, którą mogła postawić i stawiała każda epoka. Każda bowiem kreowała swój model nauczyciela i wyposażała go w określone kompetencje. Kim ma być nauczyciel podejmujący pracę z małym dzieckiem? To pytanie, które stawiano już w XIX w. Drogi poszukiwań ideału nauczyciela przedstawiane w licznych pracach pedagogów, psychologów i socjologów były bardzo interesujące, lecz zarazem różnorodne i często pozostające ze sobą w całkowitej sprzeczności. Ostatnie dziesięciolecie to wielorakie próby określenia kwalifikacji i kompetencji nauczycieli wczesniej edukacji. Praktyka kształcenia tych właśnie nauczycieli wykazuje współcześnie ogromne zróżnicowanie. Z dużym niepokojem patrzemy dzisiaj na próby obniżania kwalifikacji nauczycieli. Minister Edukacji Narodowej nie oczekuje od nauczycieli przedszkoli, klas początkowych i starszych klas szkoły podstawowej wykształcenia na poziomie magisterskim, wręcz przeciwnie, utrzymuje możliwość łatwego zdobywania uproszczonych wymagań kwalifikacyjnych w postaci kursów. Wracamy do lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., ale wówczas kształcenie kursowe usprawiedliwiała sytuacja społeczna kraju. Czym wytłumaczyć dzisiejsze działania polityków oświatowych?

Wiesława Leżańska
Uniwersytet Łódzki

Staż zawodowy nauczyciela wczesnoszkolnego przestrzenią rozwijania kompetencji

Definicje obszaru badań

Przyczyny, dla których człowiek podejmuje pracę zawodową mogą być różne. Jedni robią to dla realizacji swoich ambicji, inni chcą utrzymać kontakt ze światem, ale najczęściej praca zawodowa stanowi źródło utrzymania pracownika i jego rodziny. Praca to niezwykle ważna sfera aktywności społeczeństwa. Nie dziwi zatem fakt, że jest przedmiotem niezliczonej ilości opracowań prawnych, ekonomicznych, socjologicznych itd. Wszystko po to, by jak najdalej ucywilizować stosunki pracy, by poddać je kontroli czy wręcz nadzorowi państwa. Mimo jednak znacznie rozbudowanego prawa pracy pozostają obszary nie do końca uregulowane i pozostawione swobodzie stron stosunku pracy. Takim obszarem jest na przykład **staż pracy**.

Prawo pracy nie zawiera jednolitej definicji stażu pracy. Co więcej, nie zawiera też żadnych wiążących i jednolitych zasad ustalania stażu pracy. Zdecydowanie inaczej definiuje się **staż zawodowy**. Tym razem jednoznacznie podkreśla się, że jest to forma nauki polegająca na zdobywaniu wiedzy i umiejętności w miejscu pracy.

Stáže mogą mieć formę płatną lub bezpłatną. Najczęściej stażysta ma przydzielonego mentora, osobę, która uczy go zawodu. Osoba będąca na stażu ma podpisaną umowę na czas określony. Jedną z form stażu zawodowego jest staż poddyplomowy.

Kariera zawodowa każdego nauczyciela rozpoczyna się od funkcji nauczyciela stażysty. Funkcję tę otrzymuje nauczyciel celem odbycia dziewięciomiesięcznego stażu, zakończonego awansem na wyższe stanowisko (nauczyciela kontraktowego). Dyrektor przydziela stażyście opiekuna (spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych), który pomaga mu w przygotowaniu i wprowadzeniu w życie planu rozwoju zawodowego stażysty oraz opracowuje projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu. Zaakceptowany przez dyrektora

plan rozwoju zawodowego, czyli projekt zawierający główne punkty, zgodnie z którymi stażysta pracuje przez dziewięć miesięcy, ma na uwadze warunki, które należy wypełnić celem awansu.

Zgodnie z uwagami zawartymi w Rozporządzeniu w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli¹ „nauczyciel stażysta ubiegający się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego w okresie odbywania stażu powinien w szczególności:

- 1) poznawać organizację, zadania i zasady funkcjonowania szkoły, w tym:
 - a) przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
 - b) sposób prowadzenia dokumentacji obowiązującej w szkole,
 - c) przepisy dotyczące zapewnienia bezpiecznych i higienicznych warunków nauki i pracy;
- 2) uczestniczyć jako obserwator w zajęciach prowadzonych przez opiekuna stażu lub innych nauczycieli, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać z prowadzącym obserwowane zajęcia;
- 3) prowadzić zajęcia z uczniami, w obecności opiekuna stażu lub dyrektora szkoły, w wymiarze co najmniej jednej godziny zajęć w miesiącu, oraz omawiać je z osobą, w obecności której zajęcia zostały przeprowadzone;
- 4) uczestniczyć w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli².

Nauczyciel stażysta – w systemie awansu zawodowego nauczycieli jest to osoba posiadająca odpowiednie kwalifikacje do pracy w charakterze nauczyciela, ale nieposiadająca innego stopnia tego awansu. Do jego obowiązków należy zatem:

- 1) Współpraca z opiekunem stażu.
- 2) Opracowanie planu rozwoju zawodowego, który musi spełniać wymagania, o których mowa w § 6 Rozporządzenia w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli.
- 3) Obserwowanie i prowadzenie zajęć.
- 4) Rozwijanie umiejętności i współpraca z innymi uczestnikami życia szkoły bądź przedszkola.

Dyrektor placówki ustala i planuje formy doskonalenia zawodowego nauczycieli. Nauczyciel stażysta jest zobowiązany w nich uczestniczyć.

1 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. z 2013 r., poz. 393, z późn. zm.).

2 Tamże.

Ponadto jego zadaniem jest nawiązanie współpracy z pedagogiem i psychologiem szkolnym, aby poznać środowisko uczniów i ich problemy.

5) Poznanie organizacji i zasad funkcjonowania szkoły.

Rozpoczynając pracę, nauczyciel musi zapoznać się z organizacją, zadaniami i zasadami funkcjonowania szkoły:

- poznać przepisy związane z funkcjonowaniem szkoły,
- sposób prowadzenia dokumentacji,
- przepisy dot. bezpieczeństwa i higieny.

Podstawowe, ważne dokumenty i przepisy, z którymi powinien zapoznać się nauczyciel stażysta, to: statut szkoły, wewnętrzny system oceniania, program wychowawczy, program profilaktyczny, obowiązujące w placówce procedury i regulaminy dotyczące uczniów oraz pracowników. Niezbędne jest także zapoznanie się z najważniejszymi aktami prawnymi, regulującymi jego pracę.

W drodze postępowania kwalifikacyjnego stopień nauczyciela kontraktowego nadaje dyrektor szkoły.

Ten właśnie rodzaj stażu zawodowego nauczyciela, a dokładnie nauczyciela wczesnoszkolnego, jest przedmiotem rozważań w niniejszym artykule w trzech aspektach:

- startu i adaptacji w zawodzie,
- profesjonalnego rozwoju nauczycieli,
- kształtowania kompetencji zawodowych.

Kolejnym pojęciem obszaru badań są **kompetencje, a dokładniej kompetencje zawodowe**.

Sprecyzowane kompetencje charakteryzują kwalifikacje ludzi w poszczególnych zawodach, są także swoistą gwarancją osiągnięcia przez nich sukcesów zawodowych. Przyjmuje się, że tylko ludzie o określonych i wysokich kompetencjach mogą być mistrzami w swojej profesji.

W literaturze spotykamy całkiem dużo prób definiowania kompetencji i ich klasyfikowania. David Fontana przyjmuje, że jest to sprawność radzenia sobie z problemami, jest wyuczalną umiejętnością robienia rzeczy dobrze³. Słownikowe ujęcie kompetencji (łac. *competentia*) oznacza zakres pełnomocnictw, uprawnienie do działania, a także zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności za nie⁴. W *Słowniku pedagogiki pracy* kompetencja rozumiana jest jako nadany na podstawie kwalifikacji zakres pełnomocnictw i uprawnień do działania, decydowania, wydawania sądów w danym obszarze. Kompetentną jest osoba

3 D. Fontana, *Psychologia dla nauczycieli*, Zys i S-ka, Poznań 1998, s. 45.

4 W. Okoń, *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 1998, s. 174.

mająca uprawnienia do działania i kwalifikacje⁵. W pedagogice kompetencja traktowana jako zdolność do samorealizacji to podstawowy warunek wychowania. Jako zdolność do określonych obszarów działań jest uważana za rezultat procesu uczenia się. Wartość treściową kompetencji stanowią: wiedza, umiejętności i zdolności⁶.

Od wszystkich uczących w szkole wymaga się statusu wykwalifikowanego nauczyciela, co bezpośrednio łączy się z edukacją nauczycielską i poziomem profesjonalizmu, który przejawia się w kompetentnym działaniu pedagogicznym. Podział Roberta Kwaśnicy na kompetencje interpretacyjne i realizacyjne⁷ wydaje się szczególnie słusznym w odniesieniu do zawodu nauczyciela.

Kompetencje interpretacyjne to doświadczenia (wartości, wiedza, umiejętności), które umożliwiają „czynienie świata zrozumiałym”. Te kompetencje pozwalają formułować cele i strategie działania, dobrać właściwe metody oraz dostrzegać otoczenie i samych siebie jako czynniki stanowiące ograniczenia i możliwości działania. Kompetencje realizacyjne zaś, to wiedza typu technicznego, która warunkuje umiejętności posługiwania się określonymi metodami i środkami działania. Można zatem powiedzieć, że efektywność zawodowa jest warunkowana zarówno kompetencjami interpretacyjnymi, jak i realizacyjnymi. W rzeczywistości edukacyjnej termin ‘kompetencje’ staje się więc bardzo użytecznym, uzasadnia bowiem dlaczego oprócz znajomości zasad, metod i środków działania oraz umiejętności posługiwania się nimi, nauczyciel potrzebuje jeszcze umiejętności rozumienia sytuacji edukacyjnych.

Rozumienie sytuacji edukacyjnych wymaga szerokiej, gruntownej wiedzy o charakterze interdyscyplinarnym. Ułatwi ona nauczycielowi dostrzeganie zadań zawodowych na tle ogólnych problemów nauki, kultury i życia społecznego. Dobrze byłoby, gdyby wiedza ta pochodziła z różnych szkół i źródeł i obejmowała zarówno wiedzę naukową, jak i tzw. zdroworozsądkową.

Pojęcie kompetencji wywodzi się z tradycji behawiorystycznych i w naturalny sposób jest bliskie praktyki życia społecznego, dążeniom człowieka do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie.

5 T. Nowacki, K. Korabiowa-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, WSP TWP, Warszawa 2000, s. 101.

6 W. Okoń, *Nowy Słownik...*, s. 129.

7 R. Kwaśnica, *Ku pytaniom o psychopedagogiczne kształcenie nauczycieli*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, nr 3, s. 59–66; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 298–305.