

Iwona Samborska
Uniwersytet Śląski w Katowicach

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej

The Competence of
an Elementary Education Teacher

Uwagi wstępne

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej wpisują się w obszar profesjonalnych kompetencji do nauczania rozumianych jako złożone dyspozycje osobowościowe budowane na etyce, profesjonalnej wiedzy, umiejętnościach działania i rozwijania własnej praktyki¹. Umożliwiają one zdolność i gotowość do podejmowania odpowiednich działań w określonym kontekście społecznym i kulturowym, przy równoczesnym uwzględnieniu paradygmatycznych zmian w obrębie procesu nauczania-uczenia się. Proces ten ewoluuje w kierunku stwarzania edukacyjnych okazji do samodzielnego uczenia się i wspierania uczniów w tym procesie.

W rozważaniach przyjmuje się, że termin „kompetencja” będzie rozumiany szeroko, nie ograniczając jej roli wyłącznie do instrumentalnego i prakseologicznego definiowania. Podbudowę teoretyczną stanowią w tym zakresie obecne w literaturze pedagogicznej perspektywy wyróżniania kompetencji na bazie dwóch racjonalności – adaptacyjnej i emancypacyjnej jako wymiarów każdej osobowości². W literaturze przedmiotu do kompetencji nauczyciela zalicza się budowane na podstawie wiedzy technicznej kompetencje techniczne, do których należą kompetencje postulacyjne, metodyczne i realizacyjne oraz kompetencje praktyczno-moralne, wśród których mieszczą się kompetencje interpretacyjne, moralne, komunikacyjne³. W przyjętej perspektywie wyróżnia się też ujęcie kompetencji

¹ Por. A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków 2013, s. 203.

² R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 114.

³ Takie ujęcie kompetencji nauczyciela proponuje Robert Kwaśnica, por. tenże, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński i B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 291-319.

jako potencjał adaptacyjny i potencjał transgresyjny podmiotu⁴. Kompetencje nauczyciela w perspektywie racjonalności adaptacyjnej budowane są na bazie wiedzy technicznej wskazującej cele, sposoby ich osiągania oraz środki i warunki, od których zależy możliwość osiągnięcia celów. Składają się one na potencjał adaptacyjny nauczyciela, wyrażający się w byciu sprawnym i efektywnym dydaktykiem. Kompetencje nauczyciela w perspektywie racjonalności emancypacyjnej budowane są na bazie wiedzy moralno-praktycznej nabywanej w szeroko pojętym dialogu na temat rozumienia świata, nadawania sensu i komunikowania go z innymi. Ten rodzaj wiedzy tworzy potencjał transgresyjny podmiotu, pozwalający na samodzielną interpretację oraz twórczą modyfikację działań. Kompetencje nauczyciela w tym ujęciu mają charakter procesualny i rozumiane są jako swoista relacja ze światem w kontekście zmieniającej się rzeczywistości kulturowej⁵. Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na znaczenie oraz specyfikę kompetencji osobowych, metodycznych, społecznych i komunikacyjnych nauczyciela edukacji elementarnej w obliczu wyzwań współczesności.

Kompetencje nauczyciela wobec wyzwań edukacyjnych

Współczesny nauczyciel edukacji elementarnej to osoba mająca zdolność krytycznego oglądu siebie, świata oraz siebie w świecie w roli nauczyciela. Wśród wymiarów jego kompetencji szczególne miejsce zajmują kompetencje osobowe, które stają się źródłem rozwoju wszelkich kompetencji zawodowych – metodycznych, społecznych i komunikacyjnych. Wpływają one na pozostałe obszary funkcjonowania, w tym również na obszar związany z wypełnianiem roli nauczyciela, projektowaniem ścieżki własnego rozwoju osobowego i zawodowego oraz działaniem ukierunkowanym na kształtowanie relacji z drugim człowiekiem⁶.

Innymi słowy nauczyciel edukacji elementarnej to osoba, która posiada zdolność doskonalenia siebie i swojej praktyki w szybko zmieniającym się świecie. Ciągłe poszukiwanie i zastanawianie się: Co jest ważne w edukacji dziecka w świecie zmiennym stawiającym coraz wyższe wymagania? Jak ma wyglądać edukacyjne wspieranie rozwoju dzieci/uczniów w obliczu wciąż nowych doświadczeń edukacyjnych oraz nowych relacji (w tym nowych relacji między nauczycielem i uczniem, a także relacji pomiędzy uczniami)? Jak ma wyglądać edukacja, gdy uczeń ma możliwość dostępu do informacji na różnorodne sposoby (np. wykorzystując urządzenia

⁴ A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Warszawa 2003, s. 693-696.

⁵ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 202.

⁶ Tamże, s. 206.

mobilne do celów edukacyjnych, aplikacje zaprojektowane na urządzenia przenośne, korzystając z otwartego oprogramowania)? Jak organizować edukację, wykorzystując najnowszą wiedzę z zakresu funkcjonowania mózgu i sposobów odbioru danych (uwaga skupia się na takich problemach, jak doświadczenia wizualne i myślenie obrazami, rozszerzanie percepcji i rzeczywistość rozszerzona, wykorzystywanie całego ciała w uczeniu się i nauka oparta na gestach, nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi, czyli neurodydaktyka)?

W strumieniu pytań nie brakuje również tych nawiązujących do idei indywidualizacji i podmiotowości: Co jest ważne w edukacji zorientowanej na ucznia i skupiającej się na jego indywidualnych potrzebach? Co i jak robić, aby aktywizować, pożądane współcześnie, myślenie matematyczno-przyrodnicze oraz zdobywanie doświadczeń, które w przyszłości będą podtrzymywać zainteresowanie przyrodą, matematyką i technologią? Wreszcie, jak umiejętnie łączyć doświadczenia dzieci zdobyte w szkole z tymi zdobywanymi podczas edukacji pozaformalnej i nieformalnej, a także z doświadczeniami ich codziennej egzystencji w świecie życia⁷? Jak organizować współpracę z innymi ośrodkami prowadzenia działań edukacyjnych, mając na uwadze na przykład edukację plenerową, muzealną⁸, teatralną czy inne tego typu⁹.

Na tle wyróżnionych wyzwań edukacyjnych pojawiają się pytania zasadnicze: Jak poznać i zrozumieć potrzeby edukacyjne dzieci oraz jak kształcić, jakie kompetencje i umiejętności rozwijać, na jakim poziomie i z jaką intensywnością, aby kandydat do zawodu nauczyciela poradził sobie w zmiennej rzeczywistości z zadaniami, które zawsze będą dla niego nowe?

Kompetencje osobowe nauczyciela jako imperatyw działania edukacyjnego

Odpowiedzi na postawione powyżej pytania nie są łatwe. Nauczyciel staje się w tym względzie „poszukiwaczem najbardziej optymalnych rozwiązań” w odniesieniu do swojej pracy. Kompetencje, które posiada

⁷ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, Kalisz – Konin 2013, s. 93-101; I. Samborska, *Edukacyjne znaczenie doświadczeń egzystencjalnych dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2013, s. 169-178.

⁸ Na temat edukacji muzealnej zob. R. Pater, *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30(2013)4, s. 55-77.

⁹ Np. Muzeum Narodowe w Krakowie, jako ośrodek prowadzenia działalności edukacyjnej, zaprasza dzieci, młodzież i dorosłych do udziału w lekcjach muzealnych, szkoleniach, wykładach, dniach otwartych. Ranga i znaczenie edukacji w muzeach rośnie, a w raporcie „Strategia rozwoju muzealnictwa – założenia programowe” opracowanym przez Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów widnieje postulat dotyczący uczynienia edukacji najważniejszym zadaniem na najbliższe lata. Por. *Klasa w muzeum. Programy dla szkół w Muzeum Narodowym w Krakowie. Przewodnik dla nauczycieli*, 2013/2014, s. 1.

jako osoba, konstytuując jego tożsamość, refleksyjność wobec siebie i swoich działań jako nauczyciela, okazują się bardzo znaczące. Kompetencje osobowe umożliwiają praktykowanie refleksyjnego i krytycznego podejścia do własnej praktyki oraz przepracowywanie doświadczenia¹⁰. Nauczyciel profesjonalista wie, że o powodzeniu działań nie zawsze decyduje umiejętność aplikacji wiedzy teoretycznej w praktyce, ale raczej zdolność do prowadzenia szczególnego rodzaju refleksji nad działaniem i refleksji w działaniu¹¹. Takie refleksyjne myślenie stanowi bazę dla procesów dekonstruowania wiedzy i ujawniania się jej ukrytej (cichej, milczącej) postaci. Refleksja w działaniu to coś na kształt „myślenia w biegu”, podczas którego osoba koncentruje się na zasobach osobistej wiedzy i przekonaniach uruchamianych jako reakcja na zdarzenie. Refleksja towarzysząca działaniu powoduje, że doświadczana sytuacja odbierana jest jako „zagadka”, która wymaga wymyślenia i zastosowania sposobu jej rozwiązania¹². Tymczasem refleksja nad działaniem to niejako zatrzymanie się w trakcie trwania działania w celu pomyślenia nad jego przebiegiem, całościowego „ogarnięcia” wyłaniającego się problemu i w rezultacie wymyślenia stosownej modyfikacji, aby możliwe było dalsze działanie. W trakcie tego typu refleksji następuje szczegółowe analizowanie tego, co się wydarzyło, a więc analizowanie całej sytuacji uczenia się oraz ramy organizacyjnej, która ją tworzy, czyli warunków zewnętrznych i wewnętrznych uczenia się.

Sytuacje uczenia się związane z praktykowaniem i ramy organizacyjne tych sytuacji to niezwykle ważne jakości edukacyjne, wskazujące na procedury konstruowania, rekonstruowania i dekonstruowania wiedzy w umyśle uczącej się osoby. Bycie „refleksyjnym praktykiem” to w istocie prowadzenie dialogu z samym sobą, podczas którego następuje uaktywnienie wiedzy osobistej, konfrontowanie jej z doświadczeniem oraz uruchamianie procesów myślenia dywergencyjnego, prowadzącego do budowania nowej wiedzy i alternatywnych rozwiązań praktycznych¹³. Na tej podstawie możliwe staje się doskonalenie jakości ofert edukacyjnych oraz projektowanie sytuacji edukacyjnych.

W tym kontekście nauczyciel musi dostosowywać swoje działania do potrzeb oraz możliwości rozwojowych i edukacyjnych współczesnych dzieci.

¹⁰ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 417.

¹¹ B.D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębiak, Warszawa 2002, s. 16.

¹² B.D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń-Poznań 1998, s. 120-125; B. D. Gołębiak, *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, dz. cyt., s. 16-20; A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich*, dz. cyt., s. 419.

¹³ A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, dz. cyt., s. 419.

Musi działać jak wspierający strateg umiejętnie wykorzystujący zasoby intelektualne, emocjonalne i społeczne swoich uczniów. Ważna będzie, w tym względzie, wiedza wywodząca się od dziecka, pochodząca z rozpoznania jego preferencji i sposobów doświadczania świata. Jest to wiedza, która służy budowaniu przestrzeni uczenia się współczesnego dziecka. Dlatego tak ważne jest prowadzenie badań lokowanych w obrębie kategorii przestrzeni życia dziecka, rozumianej całościowo jako przestrzeń rozwoju i edukacji. Badania tego rodzaju ukazują nowe możliwości metodologiczne poszerzające pole rozpoznawania i zakres rozumienia przestrzeni życia i rozwoju dziecka¹⁴. Przestrzeń życia będzie więc przestrzenią uczenia się rozumianego jako proces, który angażuje całą osobę. Uczenie się w przestrzeni życia ma charakter formalny, pozaformalny i nieformalny, z zaznaczeniem trzech wymiarów tego procesu: poznawczego, emocjonalnego i społecznego¹⁵. Takie rozumienie „uczenia się” nawiązuje do najszerszych z możliwych ujęć istoty uczenia się małego dziecka i jest rozumiane jako proces gromadzenia, porządkowania, modyfikowania, uogólniania (strukturyzacji i restrukturyzacji) różnorodnych doświadczeń poznawczych, społecznych, praktycznych w procesie socjalizacji oraz w procesie edukacji zinstytucjonalizowanej¹⁶.

Wobec powyższego nauczyciel musi wiedzieć, jak dzieci spostrzegają i rozumieją własną przestrzeń życia, która stanowi źródło ich doświadczeń, a zarazem materiał uczenia się siebie i świata. Dlatego musi być gotowy przyjąć postawę aktywnego badacza świata dziecka, który będzie w stanie ujmować rzeczywistość tego świata jako rezultat procesów interpretacyjnych. Wymaga to zmiany w sposobie porozumiewania się z dzieckiem/uczniem i stosowania dialogowych form komunikacji. Punktem wyjścia jest w takiej sytuacji zawsze osobista wiedza uczniów, którzy inicjują interakcje, testują różne znaczenia, jakie można nadać rzeczywistości, posługując się przy tym mową eksploracyjną, będącą obrazowaniem ich myślenia i poszukiwań. Takie wzorce komunikacji sprzyjają nauce krytycznego myślenia, tolerowania niezgodności poznawczych, odkrywania luk w wiedzy, przekraczania stereotypów i społeczno-kulturowych ograniczeń¹⁷.

Dziecko działa powodowane pasją poznawczą. Prezentuje swego rodzaju postawę badawczą, która polega na dostrzeganiu i rozwiązywaniu

¹⁴ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, dz. cyt., s. 101.

¹⁵ I. Samborska, *Przestrzeń uczenia się dziecka – wyłanianie się wiedzy i kompetencji funkcjonalnych*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013, s. 367.

¹⁶ J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głoskowska-Soldatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków-Białystok 2013, s. 46, 50.

¹⁷ M. Chomczyńska-Rubacha, *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 255-258.

problemów w różnych obszarach życia (na miarę swoich możliwości)¹⁸. W proces nabywania wiedzy o świecie i sobie samym włącza osobiste doświadczenia, będące źródłem jego osobistej wiedzy. Nie kolekcjonuje informacji, ale stara się wykorzystać warunki i doświadczenie sytuacji do konstruowania własnej wiedzy oraz korzystania z własnych doświadczeń życiowych. Samo decyduje, jakie przestrzenie uczenia się wybiera i jakie znaczenie nadaje napływającym informacjom. Oceniając przydatność poszczególnych informacji, opiera się na dotychczasowych doświadczeniach, a te (co ma ogromne znaczenie dla nauczycieli, a także ekspertów opracowujących programy nauczania) znacznie się od siebie różnią. Informacje uznane za nowe i ważne zostają starannie wyselekcjonowane i podlegają dalszemu przetwarzaniu w procesie uczenia się. W ten sposób powstaje nowa wiedza. Niektórym zagadnieniom dzieci nie potrafią nadać znaczenia, gdyż nie mają potrzebnych do tego doświadczeń czy wiedzy. Z punktu widzenia neurodydaktyki, w takim przypadku nie zostają uwolnione niezbędne w procesie uczenia się neuroprzekazniki¹⁹. Dziecko nadaje znaczenie określonym treściom na podstawie posiadanej już wiedzy. Okazuje się, że swoisty fenomen przetwarzania ma wpływ na zapamiętywanie napływających informacji i związany jest z subiektywną ich oceną na skali ważności i istotności z punktu widzenia własnych (subiektywnych) kryteriów²⁰. Ograniczone możliwości przetwarzania danych wymuszają ich selekcję na etapie odbierania bodźców przez narządy zmysłów albo inaczej na etapie obdarzania uwagą bądź nie istotnych informacji. Do dalszej obróbki trafiają tylko te informacje, które z jakiegoś powodu uznane zostały przez dziecko za ważne i przyciągnęły jego uwagę. Wśród warunków pozytywnego waloryzowania informacji do dalszego przetwarzania wymienia się między innymi wymiar nowości i sensowności²¹, a więc podkreśla się, że informacja powinna być zarówno zadziwiająca, jak i oryginalna, intrygująca, ciekawa, ale też zrozumiała, użyteczna i wartościowa. Wskazuje się zatem na wymiar jej subiektywnej ważności oraz subiektywnej przydatności. Ponadto zwraca się uwagę na takie jej wymiary jak nietypowość (informacja zaskakująca), śmieszność, zabawność, wesołość czy niezrozumienie będące, jak się okazuje, bardzo istotnym wymiarem z racji tego, że wywołuje konflikt poznawczy i jednocześnie prowokuje podmiot do jego rozwiązania bądź wyjaśnienia informacji.

Jaka jest rola nauczyciela w tym względzie i jakich kompetencji on potrzebuje? Na tle widocznych edukacyjnych trendów staje się on wspie-

¹⁸ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007, s. 237.

¹⁹ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 52.

²⁰ Tamże, s. 50.

²¹ K.J. Szmidt, *Pedagogika twórczości*, dz. cyt., s. 343; M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, dz. cyt., s. 50.

rającym strategiem, który wyznacza ogólne kierunki kształcenia i projektuje sytuacje edukacyjne. Innymi słowy staje się architektem wiedzy uczniów²², który pozwala im samodzielnie decydować, jakimi środkami chcą osiągnąć wymagany jej poziom²³.

Kompetencje metodyczne nauczyciela a dominujące trendy w edukacji

Kompetencje metodyczne są związane z dydaktyką ogólną i budowane na podstawie wiedzy o procesie nauczania i uczenia się. Innymi słowami kompetencje metodyczne nauczyciela edukacji elementarnej to swoista wiedza i umiejętności w zakresie celów, metod, strategii, form pracy z dziećmi, warunków organizowania środowiska uczenia się oraz różnych sposobów ewaluacji pracy własnej i innych, a także umiejętności stosowania tej wiedzy w działaniu dydaktycznym.

Literatura przedmiotu donosi, że całe otoczenie dziecka (w tym wszystkie jego elementy, które w szczególnych okolicznościach mogą stymulować jego rozwój) należy traktować jako środowisko uczące²⁴. Tak pojmowana przestrzeń uczenia się sprzyja zmianom rozwojowym i wspiera procesy poznawcze. Ponadto wskazuje się na metodologię kształcenia jako całościową, nietechniczną wiedzę o prawidłowościach procesów rozwoju, kształcenia i uczenia się, z której korzystanie w praktyce edukacyjnej wymaga każdorazowej osobistej decyzji wszystkich podmiotów zaangażowanych w ten proces²⁵. Metodologia kształcenia (na wzór metodologii badań) zawiera pewne założenia i zasady, lecz nie dostarcza gotowych wzorów postępowania. Jest to koncepcja działania podatnego na zmiany i szeroko otwartego na wartościowe wpływy środowiska²⁶. Alternatywne rozumienie metodyki ujawnia się w postaci krytyki jej ujęć jako „przepisów” na działanie, gotowych konspektów czy twardych strategii postępowania. Na wzór metodologii kształcenia jest ona oparta na profesjonalnej samodzielności nauczyciela oraz samodzielności intelektualnej ucznia²⁷. Uwzględnia wsparcie dla nauczycieli w rozwijaniu ich osobistych inspiracji.

Nauczyciel wobec tak rozumianej metodyki (jako metodologii kształcenia) to profesjonalista, który swoje działania integruje z tym, co się dzieje

²² S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa 2013, s. 174-176.

²³ Przykładem modelu edukacyjnego z zastosowaniem narzędzi i zasobów cyfrowych jest kształcenie wyprzedzające. O strategii kształcenia wyprzedzającego pisze S. Dylak w swojej książce: S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, dz. cyt.

²⁴ D. Klus-Stańska, J. Kruk, *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 465, 494-497.

²⁵ Tamże, s. 502.

²⁶ Tamże, s. 502-503.

²⁷ Tamże, s. 504.

aktualnie w grupie, klasie, podejmuje próbę rozumienia sytuacji, zdarzeń aktualnych, dostrzega dzieci/uczniów jako podmioty edukacji oraz to, co mają do powiedzenia, daje im szansę na ujawnienie ich dynamicznych, złożonych i nieoczekiwanych kompetencji pojawiających się w sytuacji konfliktu poznawczego. Jego kompetencje metodyczne/dydaktyczne są zatem budowane na podstawie głębokiej wiedzy na temat prawidłowości rozwojowych i procesu uczenia się oraz specjalistycznych umiejętności. Szczególne znaczenie tego rodzaju kompetencji w przestrzeni edukacyjnej polega na umiejętnym tworzeniu sytuacji eksponowania wiedzy oraz aktywnie stymulującego środowiska uczenia się, kontroli i oceny.

Projektowanie środowiska uczącego wymaga uwzględnienia indywidualnego środowiska uczenia się, które bierze pod uwagę potrzeby i możliwości dziecka. Jest to świat edukacyjny skomponowany przez samego uczącego się, obejmujący szerokie spektrum źródeł, z których czerpie on dane i informacje. Oznacza to, że organizacja środowiska edukacyjnego wymagać będzie od współczesnych nauczycieli uwzględnienia indywidualnego środowiska kształcenia rozumianego jako edukacja osobista. Źródła tworzące go to przede wszystkim: Internet (portale informacyjne, edukacyjne, blogi, portale edukacyjne, twórcy niezależni – prezentacja eksperymentów, materiały ilustracyjne), telefon (sms, zdjęcia, nagrania wideo, nagrania z dyktafonu), telewizja i radio (programy edukacyjne), zasoby bibliotek, prasa, filmy i materiały wydawców podręczników do szkół, filmy ze stron instytucji naukowych, takich jak CERN, NASA, ESA, festiwale nauki czy centra nauki, takie jak „Kopernik” czy „Eksperyment”. Genezę takich działań edukacyjnych należy upatrywać w różnicowanych stylach uczenia się, różnych zainteresowaniach, potrzebach, upodobaniach i zwyczajach uczących się, co przekłada się na efektywność uczenia się.

Kompetencje społeczne i komunikacyjne nauczyciela wczesnej edukacji w obliczu wyzwań współczesności

Interakcje ze środowiskiem naturalnym i sztucznym wymagają odpowiednich kompetencji komunikacyjnych oraz kompetencji medialnych. Współczesny zmienny świat wymaga od każdego człowieka, a więc również od nauczyciela, aby dysponował on potencjałem kompetencyjnym, który ułatwi mu rozumienie otoczenia i nadążanie za zmianami. Kompetencje społeczne i komunikacyjne nauczyciela edukacji elementarnej pozwalają na wykorzystywanie w pracy zawodowej społecznych aspektów uczenia się. Stanowią podstawę umiejętności budowania relacji interpersonalnych, dialogu i porozumienia się z uczniem. Właśnie ów dia-

log należy uznać za zasadniczy element budowania podmiotowości, choć prowadzenie go (w chwili obecnej) wymaga podjęcia trudu samodzielnego wyznaczenia i określenia miejsca w przestrzeni znaczeń i sensów. W perspektywie pedagogicznej przestrzeń ta występująca ze współczynnikiem humanistycznym naznaczona jest wolnością niezbędną w każdym procesie wychowania. W jej obrębie sytuowany jest dialog pomiędzy tym, co zewnętrzne, a tym, co stanowi o różnorodności życia wewnętrznego. Dialog taki jest wartością dla wszelkich form działania pedagogicznego oraz jego ewaluacji²⁸. Warunkuje on proces porozumiewania się z uczniem, stanowi podstawę efektywnego kształcenia i wychowania. Jest zarówno celem, jak i środkiem edukacji. W przestrzeni edukacyjnej przestrzeń dialogu ma wymiar aksjologiczny, co oznacza, że dialog można budować na określonych wartościach.

Z nauczycielskiej perspektywy ważne jest określenie przestrzeni dialogu oraz tego, jakie znaczenia i sensy ją wypełniają. W tym znaczeniu dialog jawi się jako podstawowy element wartościowania jakości edukacji oraz jeden z najważniejszych wyznaczników przemian w całym systemie edukacji. Proces edukacyjny można traktować jako dynamiczny układ elementów, jako akt komunikacyjny, w którym w dzisiejszym świecie biorą udział nie tylko nauczyciele i uczniowie, ale również nowoczesne techniki informacyjne²⁹. Pojawia się więc kolejny bardzo ważny element kompetencji społecznych i komunikacyjnych nauczyciela, jakim jest umiejętność porozumiewania się w nowym tysiącleciu. Nowy wymiar komunikacji społecznej stanowi swoiste wyzwanie dla nauczyciela oraz całej edukacji. Niepowtarzalność sytuacji edukacyjnych i komunikacyjny charakter pracy nauczyciela wskazują na kompetencje komunikacyjne jako podstawową kategorię edukacyjną³⁰. Stanowi to punkt zwrotny, a może punkt wyjścia w sposobie myślenia o nauczycielu, jego przygotowaniu zawodowym i kompetencjach, których on potrzebuje. Oznacza to, że pedagogika musi w większym stopniu zwracać uwagę na specyfikę pracy nauczyciela, która – jak pisze R. Kwaśnica – jest działaniem podlegającym imperatywowi racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu³¹.

²⁸ J. Grzesiak, *Aksjologiczne aspekty poprawy jakości studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniwicz, Sosnowiec 2012, s. 126.

²⁹ I. Samborska, *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, dz. cyt., s. 100.

³⁰ I. Samborska, *Komunikowanie jako podstawowa kategoria edukacyjna*, [w:] *Dziecko w przestrzeni słów i znaczeń*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Bielsko-Biała 2013, s. 10-27.

³¹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, dz. cyt., s. 295.

Bibliografia

Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2, s. 240-269.

Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.

Gołębniak B.D., *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*, [w:] *Uczenie się metodą projektów*, red. B.D. Gołębniak, WSiP, Warszawa 2002, s. 16-20.

Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wyd. Edytor, Toruń-Poznań 1998.

Grzesiak J., *Aksjologiczne aspekty poprawy jakości studiów pedagogicznych*, [w:] *Edukacja jutra. Polityka, aksjologia i kreatywność w edukacji jutra*, red. K. Denek, A. Kamińska, W. Łuszczuk, P. Oleśniewicz, „Humanitas”, Sosnowiec 2012, s. 117-134.

Klus-Stańska D., Kruk J., *Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Wyd. Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 457-504.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wyd. Naukowe DSWE, Wrocław 2007.

Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński i B. Śliwerski, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 2, s. 291-319.

Męczkowska A., *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, „Zak”, Warszawa 2003, t. II, s. 693-696.

Pater R., *Edukacja muzealna dla dzieci. Alternatywne przestrzenie*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 30(2013)4, s. 55-77.

Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, „Impuls”, Kraków 2013.

Samborska I., *Doświadczenia egzystencjalne i ich potencjał kompetencyjny wobec poprawy jakości edukacji*, [w:] *Ewaluacja i innowacje w edukacji. Projektowanie poprawy jakości kształcenia*, red. J. Grzesiak, UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie, Kalisz – Konin 2013, s. 93-101.

Samborska I., *Edukacyjne znaczenie doświadczeń egzystencjalnych dziecka*, [w:] *Edukacja jutra. Tradycja i nowoczesność we współczesnej organizacji systemu kształcenia*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, „Humanitas”, Sosnowiec 2013, s. 169-178.

Samborska I., *Komunikowanie jako podstawowa kategoria edukacyjna*, [w:] *Dziecko w przestrzeni słów i znaczeń*, red. E. Kochanowska, J. Wojciechowska, Wyd. Naukowe ATH, Bielsko-Biała 2013, s. 10-27.

Samborska I., *Przestrzeń uczenia się dziecka – wylanianie się wiedzy i kompetencji funkcjonalnych*, [w:] *Człowiek – media – edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Wydawca: KTiME UP w Krakowie, Kraków 2013, s. 366-373.

Szmidt K.J., *Pedagogika twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Uszyńska-Jarmoc J., *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, [w:] *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, red. J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, „Impuls”, Kraków-Białystok 2013.

Zylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2013.

Streszczenie

Kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej zostały ukazane na tle racjonalności adaptacyjnej i emancypacyjnej jako dwóch wymiarów osobowości. O potencjale kompetencyjnym współczesnego nauczyciela decydują jego kompetencje osobowe, metodyczne, społeczne i komunikacyjne. Zostały one ukazane w kontekście współczesności oraz wyzwań edukacyjnych. Prowadzone rozważania sytuują nauczyciela edukacji elementarnej w kilku rolach: poszukiwacza najbardziej optymalnych rozwiązań, aktywnego badacza, refleksyjnego praktyka, wspierającego stratega, architekta wiedzy uczniów. W konkluzji podkreślono, że kompetencje nauczyciela edukacji elementarnej mają charakter rozwojowy. Nauczyciel to osoba, która posiada zdolność doskonalenia siebie i swojej praktyki w zmiennym otoczeniu. Za bardzo ważne w edukacji małego dziecka uznaje się kompetencje osobowe nauczyciela, które stają się źródłem kompetencji zawodowych. Ważne w pracy nauczyciela jest rozpoznanie przestrzeni życia i uczenia się dziecka. Jest to warunek konieczny wyznaczenia kierunków kształcenia i projektowania sytuacji edukacyjnych. Działanie w tym zakresie obecnie wymaga uwzględnienia indywidualnego (osobistego) środowiska uczenia się dziecka. W końcowej części artykułu podkreślono, że interakcja ze środowiskiem naturalnym i sztucznym (wykreowanym) wymaga od nauczyciela kompetencji funkcjonalnych (komunikacyjnych i medialnych) ułatwiających rozumienie otoczenia i nadążanie za zmianami. Kompetencje społeczne i komunikacyjne stanowią podstawę umiejętności budowania relacji interpersonalnych, dialogu i porozumienia się z uczniem. Są one traktowane jako podstawowa kategoria edukacyjna.

Słowa kluczowe: kompetencje, nauczyciel, edukacja elementarna.

The Competence of an Elementary Education Teacher

Summary

The competencies required of teachers working in elementary-level education are shown here against the background of an understanding according to which adaptive and emancipatory forms of rationality furnish two dimensions of the teacher's personality. The potential competence of the contemporary teacher is determined by his/her personal competence and methodological, social and communication skills. Teacher competences have already been examined in the context of contemporary social and educational challenges. Such explorations place elementary-level teachers in several roles: seeker of optimal solutions, active researcher, reflective 'man (or woman)-of-action', strategist for the actions of others, and architect of children's knowledge. In conclusion, what is emphasized is that the overall competence of an elementary education teacher is developmental in character: the teacher is a person who has the ability to improve himself/herself, and his/her practices, in a changing environment. What is especially important in early-childhood education are those personal competencies which, for teachers, will subsequently be the source of their professional competencies. A recognition of the child's own space for living and learning is a prerequisite for the educational activities of the teacher. It is a necessary condition for determining the direction in which their education should go, and for designing educational situations – activities which require one to take into account the individual (personal) learning environment of the child. In addition, it must be stressed that the teacher's interactions with their natural and artificial environment require that they acquire the relevant sorts of functional competence (communication and media competences), in order to facilitate understanding of the environment by others and just to keep up with changes themselves. Social competencies and communication skills are useful when establishing interpersonal relationships, dialogue and understanding with the child. Indeed, these are the basic categories of education.

Keywords: competence, teacher, elementary education

Adres do kontaktu:

e-mail: iwona.samborska@us.edu.pl