

Sławomir Śliwa

**Kompetencje profilaktyczne
nauczycieli edukacji
wczesnoszkolnej**



Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji
w Opolu

Centrum Innowacji i Transferu Technologii
oraz Rozwoju Kultury Fizycznej Spółka z o.o.

Sławomir Śliwa

Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Opole 2017

Recenzja

prof. zw. dr hab. Stanisław Palka
dr hab. prof. UZ Mirosław Kowalski

Komitet Redakcyjny

Marian Duczmal (przewodniczący)
Wojciech Duczmal, Sławomir Śliwa

Komitet Naukowy

Renáta Bernátová, Radmila Burkovičová, Zenon Jasiński, Peter Jusko,
Franciszek Antoni Marek, Zenona Maria Nowak, Oleksandr Nestorenko,
Tatiana Nestorenko, Milan Portik, Jurij Shcherbiak, Viktoriia Zarva

Projekt okładki

Andrzej Pasierbiński

Redakcja i korekta

Violetta Sawicka

Redakcja techniczna

Andrzej Pasierbiński

ISBN 978-83-62683-83-3

978-83-7511-248-1

WYDAWNICTWA CENTRUM INNOWACJI I TRANSFERU TECHNOLOGII
ORAZ ROZWOJU KULTURY FIZYCZNEJ SPÓŁKA Z O.O.

WYDAWNICTWA
WYŻSZEJ SZKOŁY ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI W OPOLU

WYDAWNICTWO INSTYTUT ŚLĄSKI Sp. z o.o.
45-082 Opole, ul. Piastowska 17, tel. 77/4540 123
e-mail: wydawnictwo@is.opole.pl
Nakład 150 egz. Objętość 7,28 ark. wyd., 7,00 ark. druk.

Spis treści

Wstęp	7
R o z d z i a ł 1	
Wokół problematyki kompetencji nauczyciela-profilaktyka	9
1.1. Pojęcie „kompetencja” w literaturze	9
1.2. Kompetencje nauczyciela	12
1.3. Kompetencje nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej	28
1.4. Profilaktyka pedagogiczna	33
1.5. Kompetencje nauczyciela-profilaktyka	37
R o z d z i a ł 2	
Metodologia badań	46
2.1. Przedmiot i cel badań	46
2.2. Problematyka badań	46
2.3. Zmienne i wskaźniki	47
2.4. Metody i narzędzia badawcze	48
2.5. Miejsce i czas badań	52
2.6. Charakterystyka badanej grupy	52
R o z d z i a ł 3	
Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań	55
3.1. Funkcjonowanie profesjonalne – charakterystyka	55
3.2. Zapotrzebowanie na rozwój profesjonalny	62
3.3. Kompetencje profilaktyczne w obszarze wiedzy	69
3.4. Kompetencje profilaktyczne – umiejętności	79
3.5. Doświadczenia z zakresu oddziaływań profilaktycznych	87
Wnioski praktyczne	94
Bibliografia	98
Aneks	105

Wstęp

Kompetencje nauczyciela-profilaktyka są jednym z podstawowych elementów składających się na jakość kształcenie dzieci i młodzieży. Być kompetentnym nauczycielem oznacza mieć odpowiednie przygotowanie do wykonywania tego zawodu, a w przypadku profilaktyka – mieć specjalistyczną wiedzę z zakresu profilaktyki i stosować ją do pracy w szkole.

Kompetencje do nauczania są określone przepisami prawnymi, mianowicie Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Natomiast dotychczas brak jakichkolwiek standardów, które mogłyby ułatwić kształcenie przyszłych profilaktyków, w szczególności nauczycieli-profilaktyków. Mimo że profilaktyka w szkole prowadzona jest przede wszystkim przez nauczycieli i podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół zakłada tworzenie przez ich kadre pedagogiczną szkolnych programów profilaktyki, to jednak brakuje określonych przepisami wymogów do pełnienia w szkole roli profilaktyka.

Czasami się zdarza, że profilaktyka w szkole prowadzona jest przez osoby wybrane przypadkowo lub bez specjalistycznej wiedzy o sposobie prowadzenia oddziaływań profilaktycznych. Dlatego też bardzo ważnym elementem kompetencji zawodowych nauczycieli są kompetencje profilaktyczne. Pedagodzy podejmujący działania z tego zakresu powinni wcześniej przejść odpowiednie szkolenie, dzięki czemu posiadają wiedzę i umiejętności do pracy z dziećmi i młodzieżą w obszarze profilaktyki. Ważne jest, żeby osoby realizujące szkolne programy profilaktyki zdawały sobie sprawę z tego, że prowadząc zadania z tego zakresu niewłaściwe, mogą zamiast przeciwdziałać zachowaniom ryzykownym, wręcz do nich się przyczyniać. Przekazywanie niewłaściwych treści, dobór nieodpowiednich form i metod działań profilaktycznych może również skutkować słabą efektywnością profilaktyki.

Publikacja *Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* przeznaczona jest dla teoretyków i praktyków, którzy interesują się działaniami z zakresu profilaktyki.

Książka składa się ze wstępu, trzech rozdziałów, wniosków praktycznych, a w aneksie dołączone są narzędzia badawcze, za pomocą których były robione badania.

W rozdziale pierwszym opisane są kompetencje zawodowe, jakie powinni posiadać nauczyciele, z uwzględnieniem w szczególności kompetencji nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Również Czytelnik może zapoznać się z podstawowymi terminami z dziedziny profilaktyki. Na zakończenie tego rozdziału przedstawione są rozważania nad kompetencjami nauczyciela-profilaktyka.

Rozdział drugi traktuje o metodologii badań. Podzielony jest na sześć podrozdziałów opisujących: przedmiot i cel badań, problematykę badań, zmienne i wskaźniki, metody i narzędzia badawcze, miejsce i czas badań oraz charakterystykę badanej grupy. W rozdziale tym opisane są również metody statystyczne, jakie zostały użyte do opracowania danych.

Kolejny rozdział składa się z pięciu podrozdziałów. Pierwszy opisuje wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej za pomocą narzędzia Z.B. Gasia – Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego. Drugi podrozdział prezentuje wyniki badań przeprowadzonych również za pomocą narzędzia Z.B. Gasia, tj. Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny. W kolejnym zamieszczone są wyniki z Kwestionariusza Kompetencji Społecznych autorstwa S. Śliwy z obszaru wiedzy. Następne podrozdziały przedstawiają również analizę danych zebranych za pomocą tego samego narzędzia, a odnoszą się do umiejętności i doświadczenia kadry pedagogicznej z zakresu profilaktyki.

Na zakończenie syntetycznie opisano zebrane wyniki wraz z propozycjami rozwiązań praktycznych.

Publikacja ta porusza kwestie związane z kompetencjami profilaktycznymi nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, gdzie profilaktyka powinna być przede wszystkim przyjemna dla dzieci. Zebrany materiał daje wgląd w ten obszar badawczy, który do tej pory raczej nie był eksplorowany.

Pragnę podziękować panom Profesorowi zw. dr. hab. Stanisławowi Palce oraz Profesorowi Uniwersytetu Zielonogórskiego dr. hab. Mirosławowi Kowalskiemu za cenne uwagi i sugestie, które wpłynęły na ostateczny układ monografii.

Stawomir Śliwa

Rozdział 1

Wokół problematyki kompetencji nauczyciela-profilaktyka

1.1. Pojęcie „kompetencja” w literaturze

Termin „kompetencja” pojawił się w pedagogice i psychologii w latach 80. XX w. Bardzo szybko zaczął być używany w odniesieniu do sprawności i profesjonalizmu, w tym także nauczycielskiego. Istotą kompetencji jest to, że są one nabywane. Być kompetentnym, to przede wszystkim być odpowiednio przygotowanym do sprawnego działania, najczęściej łączonego z wykonywaniem jakiegoś zawodu. Oznacza to także, że należy przejawiać pewien poziom sprawności w sposób raczej stały, a nie tylko incydentalny [Bartkowicz 2007, s. 29].

Wincenty Okoń [1998, s. 174–175] definiuje kompetencje jako zdolność do osobistej samorealizacji, będącą podstawowym warunkiem wychowania; w pedagogice definiowana jako zdolność w określonych obszarach zadań, uważana jest za rezultat procesu uczenia się.

Z kolei Maria Dudzikowa przez kompetencje rozumie zdolność do czegoś, która to zdolność jest zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejętności, sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością [Żegnałek 2008, s. 188].

Henryka Kwiatkowska termin „kompetencja” rozumie jako zdolność i gotowość podmiotu do wykonywania zadań na określonym poziomie. Zdolność ta powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w wartościowaniu [Kwiatkowska 2008, s. 35].

Kompetencja to szerokie pojęcie, wyraża umiejętność transferu umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji zawodowych. Obejmuje ono również organizację i planowanie pracy, gotowość do wprowadzenia innowacji i umiejętność radzenia sobie z niecodziennymi zadaniami. Termin ten obejmuje ponadto cechy osobowości niezbędne do efektywnej współpracy z kolegami, menedżerami i klientami [Sielatycki 2008, s. 14]. To zdolność do czegoś, zależna zarówno od znajomości wchodzących w nią umiejęt-

ności i sprawności, jak i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością. Kompetencja oznacza zdolność do takiego zachowania w interakcji z otoczeniem, aby stosownie do okoliczności realizować swoje indywidualne cele. Chodzi więc o wykształcenie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami w celu efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie [Miszczyk 2007, s. 67].

Zdaniem Doroty Sipińskiej kompetencja to przede wszystkim umiejętność wykorzystania wiedzy teoretycznej w praktyce, co w konsekwencji oznacza, że wiedza teoretyczna jest w takim stopniu ważna, w jakim pozwala nauczycielowi realizować zadania edukacyjne [Grądzka-Tys 2008, s. 131].

Franz Emanuel Weinert interpretuje termin „kompetencja” jako mniej lub bardziej wyspecjalizowany system zdolności, umiejętności lub sprawności niezbędnych lub wystarczających do osiągnięcia określonego celu [Sielatycki 2008, s. 14].

Kompetencja to szczególna właściwość, wyrażająca się w demonstrowaniu na wyznaczonym przez standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, świadomością potrzeby i konsekwencją takiego właśnie zachowania oraz przyjmowania na siebie odpowiedzialności za własne sprawstwo. Cechą kompetencji jest możliwość przenoszenia na nowe dziedziny aktywności oraz generowania nowych kompetencji [Czerepaniak-Walczak 1994, s. 51]. Kompetencja jest to harmonijna kompozycja wiedzy, sprawności, rozumienia oraz pragnienia [Czerepaniak-Walczak 1997, s. 88].

Agnieszka Wojtczuk-Turek [2008, s. 35] określa kompetencje jako zakres uprawnień osoby do realizowania określonych działań, wynikających z odpowiedniej wiedzy i umiejętności. Osoba kompetentna ma kwalifikacje do wydawania sądów i ocen, jest uprawniona do działania i decydowania w danej dziedzinie. Dlatego kompetentnym można być tylko w aktywności szczegółowo określonej; kompetencja wyznacza zakres uprawnień, wynika z wiedzy i umiejętności, zatem może być rozwijana w procesie edukacji.

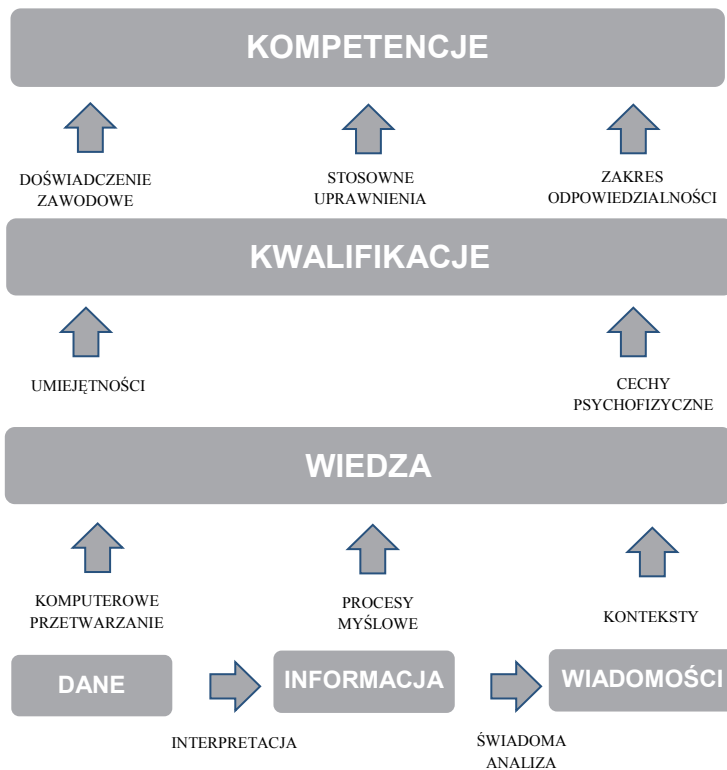
W holistycznym modelu kompetencji Cheetham i Chivers wymieniają następujące jej wymiary [Wojtczuk-Turek 2008, s. 35]:

- 1) poznawcze – to wiedza *know-that* oraz *know-why*, a także wiedza ukryta;
- 2) funkcjonalne – to umiejętności, czyli *know-how*;
- 3) osobiste – umiejętność zachowania się, czyli *know-how to behave*;
- 4) etyczne – posiadanie wartości i zdolności do wydawania rozsądnych ocen, poglądów;
- 5) metakompetencje – to zdolności do radzenia sobie w sytuacjach nieznanymi, jak np. uczenie się.

Kompetencje to udowodnione zdolności do stosowania w praktyce uzyskanych kwalifikacji oraz właściwego i zgodnego z etyką zawodową wykorzystywania cech osobowościowych i umiejętności nabytych w trakcie praktyki zawodowej [Olczak 2009]. Kompetencje indywidualne składają się z umiejętności, zainteresowań, doświadczeń, kwalifikacji zawodowych i pozazawodowych nabytych w trakcie procesu edukacyjnego, uzupełnionych o zdolności, cechy psychofizyczne oraz osobowościowe [Kęsy 2008, s. 16].

Alicja Sajkiewicz uważa kompetencje za zbiór wiedzy, uzdolnień, stylów działania, osobowości, uznawanych zasad, zainteresowań i innych cech, które używane i rozwijane w toku pracy prowadzą do osiągania rezultatów zgodnych ze strategicznymi zamierzeniami organizacji [Oleksyn 2006, s. 19].

Ciekawą propozycję pojęciowej struktury kompetencji przedstawia Barbara Kędzierska [2007, s. 45]. Jej zdaniem kompetencja to uwarunkowany wzajemnie zestaw kwalifikacji, doświadczenia zawodowego, uprawnień i wynikającego z tych uprawnień zakresu odpowiedzialności.



Źródło: [Kędzierska 2007, s. 45].

Ryc. 1. Pojęciowa struktura kompetencji

Natomiast kwalifikacje są współzależnym, potwierdzonym przez uzyskanie stosownego certyfikatu, układem wiedzy, umiejętności i cech psychofizycznych niezbędnych do wykonywania określonych zadań, a wiedza to rozbudowana struktura powiązanych ze sobą danych, informacji i wiadomości, będąca rezultatem procesów myślowych (lub komputerowego przetwarzania) uwzględniających szczegółowe konteksty i uwarunkowania [Kędzierska 2007, s. 45].

Kompetencje zawodowe to zdolność wykonywania czynności w zawodzie skutecznie, zgodnie ze standardami wymaganymi na stanowisku pracy, wspierana określonymi zakresami umiejętności, wiadomości i cechami psychofizycznymi, jakie powinien posiadać pracownik [Olczak 2009]. Kompetencje to dyspozycje w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw, pozwalające realizować zadania zawodowe na odpowiednim poziomie [Filipowicz 2004, s. 17].

Zbigniew Kosyrz [1995, s. 73] kwalifikacje zawodowe utożsamia z poziomem wykształcenia ogólnego, wiedzą i umiejętnościami zawodowymi, a zwłaszcza ze stopniem wprawy do organizowania i usprawniania pracy.

Ogólnie można powiedzieć, że kompetencje to zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności. Są one potencjalnymi umiejętnościami, ujawniającymi się w chwili wykonywania danego zadania lub też predyspozycjami do jego wykonania. Istnieje cały szereg kompetencji osobowościowych, jak np. odpowiedzialność, twórczość, zdolność rozwiązywania problemów, zdolność współpracy w zespołach, wrażliwość itd. [Mika 2007, s. 181].

Pomimo wielu definicji kompetencji można stwierdzić, że jest to zbiór wiedzy, umiejętności oraz zdolności i zaangażowania do osiągnięcia określonego celu. Ważne jest to, że kompetencja może być rozwijana i generowana. Osoba kompetentna to osoba, która jest uprawniona do działań w dany zakresie.

Należy również pamiętać, że bardzo istotną cechą czasów permanentnej zmiany jest rekonstrukcja i wykorzystanie wiedzy w celu radzenia sobie z rzeczywistością w sposób aktywny [Cybal-Michalska 2016, s. 20].

1.2. Kompetencje nauczyciela

Nauczyciel jest podmiotem zajmującym we wszystkich koncepcjach rozwoju społecznego oraz rozwoju państwa pozycję strategicznie istotną, ponieważ jest jedyny w zmieniającej się szkole, którego powołaniem i intencją jest przeciwdziałanie współczesnym zagrożeniom cywilizacyjnym

[Kowalski, Malinowski, Kowalski, 2005, s. 171], w tym zachowaniom ryzykownym dzieci i młodzieży.

Jak podkreśla Z. Melosik, nauczyciel powinien stwarzać warunki „edukacyjnej rozmowy”, w której wspólnie z uczniami usiłuje odnaleźć drogi przez krętą rzeczywistość społeczną [Melosik 2003, s. 32].

Z kolei B. Śliwerski podkreśla, że pedagog musi łączyć w sobie rolę mistrza, przewodnika, artysty, który jest wrażliwy na nieprzewidywalność końcowego efektu własnych działań, z rolą lekarza, terapeuty lub spolegliwego opiekuna interweniującego w ludzką biografie, w byt istoty często nieświadomej własnego potencjału i wynikających z jej zachowań zysków, a także strat rozwojowych [Śliwerski 2010, s. 191].

Współczesny nauczyciel powinien być mądry, wszechstronny, utalentowany, służyć wiedzą i doświadczeniem, być kompetentny i stale doskonalić swoje umiejętności zawodowe. Należy także pamiętać, że nauczyciel to człowiek, przyjaciel, wybaczący, wspierający i rozumiejący problemy innych, a uczniowie bardzo często kochają nauczycieli nie za to, czego ich nauczyli, a za to, jacy byli [Malec 2013, s. 20].

To mistrz, który zgodnie z ideą pedagogiki Janusza Korczaka, potrafi porozumieć się, współdziałać z wychowankiem, wspólnie uzgadniać z nim żywotne dla obu stron sprawy, ma zaufanie do dziecka, do jego rozsądku i umiejętności [Śliwerski 2003, s. 340].

Profesja nauczyciela związana jest z trzema wymiarami: umiejętnościami, etyką i osobowością. Nauczanie w tym kontekście postrzegane jest jako „sztuka”, a nauczyciel jest „mistrzem”, przed którym stoi misja [Kasáčová 2009, s. 16].

Kompetencje nauczyciela to zbiór profesjonalnych zdolności i predyspozycji, którymi ma być on obdarzony, aby móc efektywnie wykonywać swój zawód. Są one nabywane w procesie kształcenia, a także objawiają się jako talent [Takáčová 2013, s. 27].

Omawiając kompetencje nauczycieli, wyróżnia się najczęściej trzy grupy [Taraszkiewicz 2001, s. 175]:

1) kompetencje merytoryczne, odnoszące się do nauczanego przedmiotu – nauczyciel jest ekspertem i doradcą przedmiotowym;

2) kompetencje dydaktyczno-metodyczne – dotyczą warsztatu nauczyciela i ucznia, a więc metod i technik nauczania i uczenia się, zwłaszcza aktywizujących, projektowych, i pracy grupowej; nauczyciel jest doradcą dydaktycznym;

3) kompetencje wychowawcze – to różne sposoby oddziaływania na uczniów; należą do nich umiejętności komunikacyjne, nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów danego wieku rozwojowego itp.

Stosunkowo prostą klasyfikację proponuje również Jerzy Kujawiński, wyróżniając kompetencje: poznawcze, komunikacyjne, organizatorskie i ściśle metodyczne [Plewka 2009, s. 44].

Maria Czerepaniak-Walczak [1997, s. 90] wyróżnia cztery kategorie kompetencji: wyjściowe, dojrzałe, do zmiany oraz rdzeniowe. Kompetencje wyjściowe, zdaniem autorki, niekoniecznie muszą być związane z konkretnym zawodem, chociaż stanowią fundament wykonywania zadań zawodowych i wytyczają kierunek kształcenia i doskonalenia. Wymagają one nieustannego rozwijania i aktualizowania. Kategorię kompetencji dojrzałych stanowią te, które odgrywają istotną rolę w wypełnianiu aktualnych zadań zawodowych. Powinny być jednak uzupełniane kompetencjami do zmiany, których wyróżnikiem jest otwartość na nowość, a także otwartość na rozwiązywanie wszelkich problemów towarzyszących realizacji zadań zawodowych. Ostatnia kategoria, kompetencje rdzeniowe, nazywane również emocjonalnymi, to wszystkie dyspozycje, które odgrywają znaczącą rolę nie tylko na danym etapie realizacji zadań zawodowych, ale również w przyszłości. Ich wyróżnikiem jest otwartość na wszystko co nowe, ale również kontynuacja tego, co koresponduje z treścią owych zmian.

Robert Kwaśnica [2003, s. 300–301] dzieli kompetencje na praktyczno-moralne oraz techniczne:

- Kompetencje praktyczno-moralne, do których zalicza: kompetencje interpretacyjne – ten rodzaj kompetencji pozwala nam widzieć świat jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobycia na jaw jej sensu; te kompetencje umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się niemającym końca zadaniem; kompetencje moralne – to zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych; te kompetencje są zawarte w pytaniach o moralność naszego postępowania; kompetencje komunikacyjne – to zdolność do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog nie jest tutaj rozumiany jako tylko zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego, co nas wspólnie otacza.

- Kompetencje techniczne, w skład których wchodzi: kompetencje postulacyjne (normatywne) – rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi; mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z zaakceptowaną rolą bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych; kompetencje metodyczne – to inaczej umiejętność działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności; treścią tych reguł jest program działania mó-

wiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel; kompetencje realizacyjne – rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzenia takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu; nauczycielowi służą one do opracowania materiału nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i angażowania uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania.

Natomiast Marianna Szpiter uważa, że kompetencje zawodowe nauczyciela są mierzone poziomem jego umiejętności pedagogicznych i dynamiką rozwoju tych umiejętności. Wyróżnia trzy poziomy umiejętności zawodowych nauczyciela [Grądzka-Tys 2008, s. 129]:

- 1) umiejętność sprawnego wykonywania czynności pedagogicznych poleconych przez dyrektora w formie przydziału zajęć;
- 2) umiejętność samodzielnego rozwiązywania zadań pedagogicznych i wychowawczych;
- 3) umiejętność rozwiązywania problemów pedagogicznych i oświatowych.

Stanisław Dylak postrzega kompetencje nauczycieli jako wiedzę, umiejętności, dyspozycje, postawy oraz wartości konieczne do skutecznej realizacji przyjętych celów. Autor ten wyróżnia trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela [Wosik-Kawula 2007, s. 88]:

- 1) kompetencje bazowe – pozwalają nauczycielowi przestrzegać określone zasady etyczne, wynikające z rozwoju moralno-społecznego i intelektualnego;
- 2) kompetencje konieczne – pomagają nauczycielowi konstruktywnie pracować, zdobywane są w czasie przygotowania się do zawodu. Są to kompetencje realizacyjne, autokreacyjne i interpretacyjne. Kompetencje realizacyjne to umiejętności nauczyciela decydujące o wypełnieniu zadań edukacyjnych. Kompetencje autokreacyjne umożliwiają nauczycielowi kreować własną sylwetkę zawodową. Podstawą ich jest samowiedza, świadomość relacji nauczyciela z innymi oraz postawa badawcza. Kompetencje interpretacyjne można rozpatrywać w aspekcie wartości pedagogicznych, wiedzy podmiotowej oraz wiedzy i umiejętności pedagogicznych;
- 3) kompetencje pożądane mogą znajdować się w profilu zawodowym danego nauczyciela, a ich posiadanie może być pomocne – dzięki nim nauczyciel może stać się osobą znaczącą dla swoich podopiecznych.

Natomiast Henryka Kwiatkowska profesjonalne kompetencje nauczyciela dzieli na [Gaweł-Luty, Suchocka, 2005, s. 79–80]:

- sprawności interpretacyjne; wyrażają się one zdolnością do interpretacji nie tylko zdarzeń i sytuacji, ale także ich autorów, interpretacji siebie i ucznia;

- sprawności komunikacyjne; rozumiane jako zdolność posługiwania się językiem zarówno w sposób skuteczny, jak i dostosowany do sytuacji ze względu na oczekiwania, jakie ma mówca wobec słuchacza, cele, jakie sobie stawia, oraz społeczne, konwencjonalne reguły użycia języka;

- kompetencje metodologiczne; zdobywane w procesie kształcenia świadomości – jak tworzona jest wiedza. To umiejętności tworzenia wiedzy, refleksji nad sposobami dojścia do wyniku poznania.

Kazimiera Paćławska ujmuje kompetencje profesjonalne w trzech aspektach: pragmatycznym, aktywistycznym oraz etycznym. Aspekt pragmatyczny dotyczy umiejętności rozumienia i organizowania sytuacji edukacyjnych, wychowawczych i dydaktycznych. Na aspekt aktywistyczny składają się umiejętności twórczego działania pedagogicznego, tworzenia i przekształcania własnego warsztatu pracy, krytycznego myślenia, obserwowania własnej pracy w toku jej trwania, rozumienia zmian oraz spełniania istotnej roli społecznej. Z kolei aspekt etyczny to zdolności do pogłębiania refleksji moralnej przy ocenie dowolnego czynu etycznego, stawiania pytań o etykę działania zawodowego, stawiania pytań o granice współodpowiedzialności moralnej za rozwój wychowanka i granice nauczycielskiego sprawstwa, a także zdefiniowania sytuacji edukacyjnej, z której wynikają wzajemne interakcje pomiędzy podmiotami wychowania [Gaweł-Luty, Suchocka, 2005, s. 79–80].

Według Jerzego Kunikowskiego kompetencje nauczyciela można podzielić na [Osuch 2011, s. 334–335]:

- wychowawcze i społeczne, które obejmują umiejętności rozpoznawania potrzeb ucznia, współpracę w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza z rodzicami, a także rozpoznawanie i kształtowanie pozytywnych i społecznie oczekiwanych wartości;

- prakseologiczne, tj. planowania procesu kształcenia, skutecznego działania oraz osiągnięcia zamierzonych celów dydaktycznych i wychowawczych;

- kreatywne, które wynikają z zamiłowania i motywacji do zawodu, a także odnoszą się do innowacyjności działań oraz umiejętności samodoskonalenia;

- komunikacyjne, czyli możliwości wykorzystania wiedzy i umiejętności w sytuacjach edukacyjnych.

Bardzo ciekawy podział zaproponowała także Hanna Hamer, która uważa, że kompetencje można rozwijać w trzech wymiarach, jako kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i psychologiczne [Wosik-Kawula 2007, s. 89].

Kompetencje specjalistyczne to wiedza i umiejętności w zakresie nauczanego przedmiotu, które należy wciąż doskonalić. W ramach tych kompe-

tencji ważna jest stała wymiana doświadczeń między nauczycielami tego samego przedmiotu. Kompetencje dydaktyczne zdobywane są podczas studiów i na różnych specjalistycznych kursach. Stanowią je umiejętności przygotowania się nauczyciela do zajęć i najbardziej efektywnego postępowania z uczniami, co wymaga opanowania wielu umiejętności dydaktycznych. Trzeci wymiar, kompetencje psychologiczne, stanowią umiejętności inspirowania, motywowania uczniów do nauki, integrowania ich w zespół oraz umiejętności menedżerskie. Hanna Hamer do tych kompetencji zalicza pozytywne nastawienie do ludzi, umiejętność unikania najczęstszych przyczyn zakłóceń w komunikowaniu się, umiejętność porozumiewania się w ogóle, a z uczniami w szczególności, umiejętność motywowania uczniów do nauki, umiejętność budowania zgranego zespołu z przypadkowej grupy uczniów, umiejętność kontrolowania stresu [Wosik-Kawula 2007, s. 89].

Irena Adamek proponuje następującą klasyfikację [Pusz 2013, s. 116]:

- kompetencje prakseologiczne – planowanie, organizowanie, realizacja, kontrola i ocena procesów edukacyjnych;
- kompetencje komunikacyjne – łatwość nawiązania kontaktu językowego w sytuacjach edukacyjnych;
- kompetencje współdziałania;
- kompetencje kreatywne – innowacyjność i niestandardowość działań nauczyciela;
- informatyczne – sprawne korzystanie z technologii informacyjnych;
- kompetencje moralne – stanowiące o etyce działalności nauczyciela.

Z kolei Waław Strykowski wyróżnia 10 obszarów kompetencji nauczyciela [Strykowski 2005, s. 18–26]:

1. Kompetencje merytoryczne (rzeczowe)

Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Kompetencje merytoryczne zdobywa nauczyciel w trakcie studiów danego przedmiotu (bloku przedmiotów), a także przez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie. Rola przygotowania rzeczowego w funkcjonowaniu nauczyciela jest szczególnie ważna. Kompetencje merytoryczne decydują bowiem w istotnym stopniu o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia.

2. Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne

Używając tej ogólnej nazwy, mamy na względzie bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel

musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętności wykorzystania tej wiedzy do poznawania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. Organizacja tych procesów oparta jest zawsze na określonych założeniach teoretycznych, niezależnie od tego czy są one przemilczane, czy też dokładnie uświadamiane przez nauczyciela. Nie można przecież wyobrazić sobie profesjonalnej działalności edukacyjnej nauczyciela bez kompetencji psychologiczno-pedagogicznych. Wiedza i umiejętności tworzące ten rodzaj kompetencji są niewątpliwie bardzo obszerne; trudno nawet do końca je określić.

3. Kompetencje diagnostyczne (diagnozowania)

Praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona rozpoznaniem, bowiem poznawanie uczniów jest niezbędnym ogniwem pracy nauczyciela. Wiedza i umiejętności nauczyciela wychowawcy, służące poznawaniu uczniów, nawiązują wyraźnie do poprzedniej grupy kompetencji. Kompetencje te dotyczą tego, co badamy oraz w jaki sposób. Przedmiotem poznania są więc zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywacje uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie ich środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej. Poznawanie, czyli diagnozowanie ucznia składa się z diagnozy opisowej i genetycznej (wyjaśniającej). Pierwszą część badania stanowi opis interesującego nas zjawiska, cechy (np. inteligencji, motywacji) czy zachowania ucznia, drugą – poszukiwanie mechanizmów tego zachowania, jego przyczyn, wykrycie lub określenie źródeł, które do takiej cechy lub zjawiska doprowadziły. Oczywiście, aby nauczyciel w sposób kompetentny mógł diagnozować ucznia, musi posiadać wiedzę teoretyczną o jego rozwoju, cechach indywidualnych i środowisku.

4. Kompetencje planistyczne i projektowe

Jeżeli działalność dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela ma być celowa i dobrze zorganizowana, musi być wcześniej zaplanowana i zaprojektowana. Zatem opracowywanie programów, planów i projektów działań dydaktycznych oraz wychowawczych to istotny obszar kompetencji współczesnego nauczyciela. Kompetencje te są szczególnie ważne w tzw. technologicznym podejściu do procesu kształcenia i wychowania, gdzie podstawą podejmowanych czynności jest prakseologia i teoria organizacji i zarządzania. Strukturę procesu zarządzania tworzą następujące komponenty: planowanie działań, organizowanie pracy, motywowanie ludzi do działalności, kontrolowanie rezultatów. Podejście do pracy w szkole z punktu widzenia teorii zarządzania jest coraz powszechniejsze. Szkoła

staje się „firmą”, która musi respektować reguły nowoczesnego zarządzania i organizacji, musi też być poddawana badaniom jakości. Dla nauczyciela szczególnie ważne jest planowanie i projektowanie zajęć szkolnych, tych długofalowych (projektowanie nauczania danego przedmiotu) lub doraźnych (projektowanie lekcji i innych zajęć szkolnych). Udowodniono, że projektowanie dydaktyczne ma istotny wpływ na efektywność pracy szkoły. Nauczyciel musi więc wiedzieć, na czym polega proces projektowania, jakie wyróżnia się w nim etapy, jaką formę mogą przybierać projekty nauczycielskie. Oto niektóre z działań nauczyciela wymagające wcześniejszego planowania lub projektowania: tworzenie własnych programów nauczania poszczególnych przedmiotów i ścieżek edukacyjnych, projektowanie scenariuszy zajęć dydaktycznych, projektowanie programu wychowawczego szkoły, projektowanie testów i innych narzędzi do mierzenia osiągnięć uczniów, projektowanie procedur i narzędzi poznawania uczniów oraz ich środowiska, projektowanie planów doskonalenia i własnego rozwoju zawodowego.

5. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne

Przyjmujemy, że ten obszar kompetencji tworzy wiedza operacyjna na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia. W świetle najnowszych koncepcji edukacyjnych definiujemy proces kształcenia jako zespół czynności nauczyciela i uczniów, w którym nauczyciel przede wszystkim stwarza warunki do samodzielnego zdobywania wiedzy przez uczniów oraz uruchamiania różnego rodzaju aktywności. Proces nauczania – uczenia się zapewnia tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciele respektują określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności. Prawidłowości, według których przebiega proces kształcenia, i wynikające z nich dyrektywy kierowane pod adresem nauczyciela i uczniów, nazywamy zasadami kształcenia. Znajomość zasad i umiejętność ich stosowania w realizacji procesu kształcenia to swoiste abecadło kompetencji dydaktyczno-metodycznych nauczyciela. Proces kształcenia jest realizowany różnymi metodami i środkami dydaktycznymi, które powinny być dostosowane do celów zajęć i charakteru materiału nauczania, a także właściwości i możliwości uczniów. Stosowane przez nauczyciela rozwiązania metodyczne zależą od jego kompetencji dydaktyczno-metodycznych, które zdobywa, opanowując całe bogactwo metod nauczania, zwłaszcza o charakterze poszukującym i aktywizującym. Wymieńmy najważniejsze z tych metod, aby pokazać, jak bogaty jest dorobek dydaktyki ogólnej i dydaktyk szczegółowych w tym zakresie: metoda problemowa, ćwiczenia, warsztaty, praca z tekstem, praca z komputerem, dyskusja, analiza przypadków, burza mózgów, inscenizacja, drama, odgrywanie ról, karty pracy, metoda projektów, mapy mentalne, linia czasu itd.

6. Kompetencje komunikacyjne

Kształcenie i wychowanie to nieustanny proces komunikowania się, w którym można wyróżnić trzy podstawowe komponenty: nadawcę, odbiorcę i komunikat. Stąd każdy nauczyciel, który przecież jednocześnie naucza i wychowuje, musi przyswoić sobie odpowiednie kompetencje z tego zakresu. Kompetencje komunikacyjne to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Proces komunikowania jest dynamicznym przepływem informacji od jednej osoby do drugiej. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole. Aby docenić wagę kompetencji komunikacyjnych, trzeba uświadomić sobie, że wszystko co mówimy, pokazujemy, a także robimy, a więc każde nasze zachowanie jest formą komunikatu. Komunikat zawiera bowiem treść i określa charakter relacji między osobami porozumiewającymi się. Istotne jest nie tylko to, co zostało zakomunikowane, ale także, w jaki sposób zostało to uczynione. Informacje w procesie komunikowania przekazywane są w formie sygnałów werbalnych i niewerbalnych, czyli poprzez mimikę, pozycję ciała, gestykulację, ton głosu, wzrok i dystans przestrzenny. Odbiorca spostrzega te sygnały i opierając się na własnych kompetencjach, potrzebach i uczuciach, wysyła swój komunikat. Efektem dobrej komunikacji między nadawcą i odbiorcą jest kontakt. W procesie kształcenia i wychowania chodzi właśnie o wejście w jak najbliższy kontakt i współuczestnictwo w realizacji podjętych zadań. Poza komunikowaniem bezpośrednim („twarzą w twarz”) wyróżniamy komunikowanie pośrednie, tj. za pośrednictwem mediów. Ze względu na ogromną rolę mediów we współczesnej edukacji kompetencje nauczyciela związane z komunikowaniem medialnym stanowią ważny obszar jego przygotowania profesjonalnego.

7. Kompetencje medialne

Kompetencje medialne związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia. Pojęcie „warsztat nauczyciela” występuje w szerszym i węższym znaczeniu. W ujęciu szerszym warsztat pracy nauczyciela to układ celowo dobranych procedur postępowania, sposobów i metod działania, dokumentów prawnych i planistyczno-organizacyjnych, a także źródeł wiedzy i środków materialno-technicznych, służących uczniom do uczenia się, a nauczycielowi do nauczania, opieki i wychowania oraz doskonalenia pracy zawodowej. W tak szerokim pojmowaniu warsztatu mieszczą się również wcześniej wymienione kompetencje dydaktyczno-metodyczne. Warsztat w ujęciu węższym obejmuje przede wszystkim wyposażenie i urządzenie szkoły oraz sprawne i metodyczne wykorzy-

stanie w działalności nauczycielskiej instrumentarium medialnego, a więc pomocy naukowych i środków dydaktycznych, zwanych dzisiaj mediami i technologiami informacyjnymi.

8. Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne

Kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu kształcenia, stąd potrzeba odpowiednich kompetencji nauczyciela, które Bogusław Niemierko nazywa kompetencjami w zakresie diagnozy edukacyjnej. Analizując ten obszar kompetencji, trzeba mieć świadomość, że ocenianie jest jednym z najbardziej krytycznych momentów procesu nauczania i uczenia się. Nic więc dziwnego, że wielu nauczycieli nie lubi oceniać. Sytuacje związane z kontrolowaniem i ocenianiem uważane są za trudne, przykre, niesprawiedliwe, stresujące i mało konstruktywne.

9. Kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych

Reforma systemu edukacji stwarza nauczycielom nowe szanse i daje nowe uprawnienia w zakresie projektowania oraz oceny programów szkolnych, podręczników i środków dydaktycznych. Te interesujące dla nauczyciela prace twórcze wymagają nowych kompetencji o charakterze projektowym i oceniającym. Wiadomo, że dotychczasowe plany studiów kształcenia nauczycieli nie zawierały treści mających na celu kształtowanie tego typu kompetencji. Nauczyciele muszą więc wykazać się własną inicjatywą w dziedzinie zdobywania wiedzy i umiejętności projektowo-oceniających poprzez udział w studiach podyplomowych, kursach doskonalących, poprzez korzystanie z literatury i w ramach samokształcenia. Taka sytuacja stwarza szanse utalentowanym i ambitnym nauczycielom na kreatywność oraz innowacyjne i twórcze funkcjonowanie. Trzeba jednak podkreślić, że konieczne tu kompetencje – autora i ewaluatora programów oraz podręczników muszą obejmować kilka dziedzin. Programy i podręczniki trzeba oceniać w wielu aspektach: merytorycznym i formalnym (aby były zgodne z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (znajomość zasad budowania programów), ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny).

10. Kompetencje autoedukacyjne

Ustawiczne kształcenie i samodoskonalenie stanowi wiodącą ideę współczesnej edukacji. Idea ta odnosi się szczególnie do nauczycieli, głównych „sprawców” procesów edukacyjnych. W literaturze pedeutologicznej stworzona została koncepcja nauczyciela twórczego, który kształtuje swoją osobowość zawodową poprzez samokształcenie, ciągłe podwyższanie kwalifikacji, doskonalenie własnego warsztatu, udział w badaniach (naukowych,

metodycznych), podejmowanie działań innowacyjnych, poszukiwanie nowych terenów i wyzwań w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Reforma systemu oświaty w Polsce wprowadziła stopnie awansu zawodowego nauczycieli, aby zachęcić i zobligować ich do stałego rozwoju i doskonalenia kwalifikacji. Określono też możliwie dokładnie kompetencje niezbędne do uzyskania poszczególnych stopni rozwoju zawodowego, i tak np. nauczyciel, który uzyskał stopień nauczyciela kontraktowego, posiada wiedzę z zakresu problemów środowiska uczniów i wychowanków swojej placówki, potrafi współpracować z tym środowiskiem, poznał organizację i zasady funkcjonowania szkoły, w której pracuje, przepisy, zasady bezpieczeństwa i higieny pracy oraz nauki. Taki nauczyciel potrafi prowadzić zajęcia w sposób skuteczny, a także analizować i oceniać własne zajęcia z uczniami.

Ponadto, jak zauważa Renata Mischuk, niezwykle istotne w pracy nauczyciela są kompetencje metodologiczne. Wychowanie metodologiczne nauczyciela jest podstawą jego samodzielności poznawczej i komunikacyjnej. Stanowi gwarancję skutecznej komunikacji edukacyjnej, która skierowana jest na stymulację rozwoju dziecka [Mischuk 2007, s. 71].

Pamiętać trzeba także o kompetencjach aksjologicznych. W ich zakresie mieści się nie tylko wiedza o normach i zasadach moralnych, ale także zdolność do refleksji moralnej – jakim należy być, w jaki sposób postępować, do czego zmierzać, co prowadzi do zrozumienia i refleksji nad motywami własnego postępowania, wyznaczania celów i dążeń. Procesy te odbywają się w relacji do samego siebie, do drugiego człowieka, do społeczeństwa [Wojciechowska-Charlak 2007, s. 75].

Zupełnie inny podział zaproponowała Maria Czerepaniak-Walczak [1994, s. 53], która wyodrębniła kompetencje nauczyciela w warstwie pracy z młodzieżą, z innymi podmiotami szkoły oraz z samym sobą.

W pracy z młodzieżą kompetencje wyrażają się w poszanowaniu prawa do realizowania przez uczniów ich preferencji i uznawanych przez nich wartości. Ujawnieniu tych kompetencji towarzyszy ograniczenie, a nawet rezygnacja z fundamentalizmu edukacyjnego, a sprzyja respektowanie zasad regulujących przebieg i interakcji, i procesów edukacyjnych. Kompetencje w warstwie pracy z innymi podmiotami szkoły uwidaczniają się we współdziałaniu z innymi w celu uznania prawa młodego człowieka do doświadczenia wolności, podejmowania przez niego aktywności ukierunkowanej na jej osiągnięcie oraz poszanowanie jego indywidualności. Praca w szkole z infrastrukturą dostosowaną do potrzeb i możliwości wszystkich uczniów, bez względu na stan ich sprawności fizycznej i umysłowej, wymaga od nauczycieli szczególnych właściwości nie tylko w pracy z młodzieżą, ale też z jej rodzicami i innymi osobami wspierającymi rozwój ucznia. Kompetencje nauczyciela w pracy nad sobą związane

są z przekonaniem o otwartości problemów edukacyjnych i wynikającą z tego gotowość do ustawicznego doskonalenia własnych sprawności, w tym także zawodowych [Czerepaniak-Walczak 1994, s. 53–61].

Na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk w 1997 r. przyjęto projekt zestawu standardów kompetencji zawodowych nauczycieli. Tworzą go następujące grupy kompetencji: 1) prakseologiczne: skuteczność nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych; 2) komunikacyjne: skuteczność zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych; 3) współdziałania: skuteczność zachowań prospołecznych i sprawność działań integracyjnych; 4) kreatywne: innowacyjność i niestandardowość działań; 5) informacyjne: sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł informacji; 6) moralne: między innymi zdolność pogłębionej refleksji przy ocenie dowolnego czynu [Czerwiński 2015].

Jednak już rok później, w 1998 r., dostrzeżono potrzebę sformułowania nowego projektu. Został on opracowany przez Zespół Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli w Ministerstwie Edukacji Narodowej. W tym projekcie zrezygnowano z kompetencji moralnych (wydaje się to co najmniej dyskusyjne), rozszerzono informacyjne o medialne oraz komunikacyjne o interpretacyjne. Kompetencje prakseologiczne przemianowano na pragmatyczne. Poprawiony standard kompetencji przedstawia się więc następująco: interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne i informatyczno-medialne. Oto szczegółowa charakterystyka poszczególnych grup kompetencji [Czerwiński 2015].

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne wyrażają się [Czerwiński 2015]:

- wiedzą o komunikowaniu interpersonalnym i umiejętnością spożytkowania jej do celów edukacyjnych;
- umiejętnością interpretacji różnych sytuacji edukacyjnych i dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem;
- umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z uczniem, a także właściwego odbierania i interpretowania przekazów edukacyjnych;
- zrozumieniem dialogowego charakteru relacji nauczyciel–uczeń i umiejętnością właściwego formułowania przekazów edukacyjnych;
- umiejętnością posługiwania się, stosownie do sytuacji, pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna);
- doskonaleniem poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych – umiejętnością kształtowania wrażliwości językowej wychowanków, ukazywania wartości dziedzictwa kulturowego i funkcji języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się.

Kompetencje kreatywne wyrażają się [Czerwiński 2015]:

- rozumieniem i znajomością swoistości działania pedagogicznego jako działania twórczego i niestandardowego;
- znajomością możliwości i bezpiecznych granic w dokonywaniu twórczych zmian w pracy nauczyciela i szkoły;
- umiejętnością tworzenia i przekształcania elementów własnego warsztatu pracy (np. umiejętność opracowania autorskiego programu własnego przedmiotu z uwzględnieniem tzw. ścieżek międzyprzedmiotowych);
- rozumieniem i umiejętnością działania na rzecz zwiększenia autonomii podmiotów edukacyjnych;
- umiejętnością myślenia krytycznego oraz stymulowania rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia swoich wychowanków, a także ich samokształcenia i pracy nad sobą;
- umiejętnością planowania własnej koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego;
- umiejętnością badania własnej praktyki, refleksji nad nią i tworzeniem na tej podstawie własnej wiedzy zawodowej.

Kompetencje współdziałania wyrażają się [Czerwiński 2015]:

- posiadaniem wiedzy o prawidłowościach współdziałania i rozwoju społecznym uczniów oraz umiejętnością jej odpowiedniego wykorzystania do tworzenia z grupy uczniowskiej środowiska wychowawczego;
- rozumieniem związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej;
- umiejętnością modyfikowania własnego stylu kierowania grupą wychowanków w zależności od stopnia ich rozwoju i dojrzałości społeczno-moralnej;
- umiejętnością rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez negocjowanie i kompromis oraz kształceniem u wychowanków tej umiejętności;
- rozumieniem potrzeby współpracy z pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego i umiejętnością współdziałania na rzecz tworzenia warunków do uczenia się we współpracy i współodpowiedzialności za końcowy ich efekt.

Kompetencje pragmatyczne wyrażają się [Czerwiński 2015]:

- podstawową wiedzą psychologiczną, pedagogiczną i metodyczną o skutecznym działaniu zawodowym;
- umiejętnością rozpoznawania wyjściowego stanu warunków działania pedagogicznego (np. dokonanie diagnozy stanu wiedzy ucznia, zaburzeń jego rozwoju, szczególnych uzdolnień, zainteresowań czy potrzeb edukacyjnych);
- rozumieniem potrzeby i umiejętnością różnicowania projektów działania w zależności od dokonanych diagnoz, od podmiotowych możliwości ucznia oraz materialnych i kulturowych warunków działania;

- umiejętnością realizowania założeń edukacji skorelowanej i integracyjnej;
- umiejętnością posługiwania się podstawowymi elementami warsztatu pracy nauczyciela w kształceniu i wychowaniu (metodami, zasadami dydaktycznymi, formami organizacyjnymi, umiejętnością operacjonalizacji celów kształcenia);
- umiejętnością opracowywania własnego programu realizacji przedmiotu na podstawie podstaw programowych i innych programów nauczania;
- rozumieniem procesów ewaluacji szkolnej oraz umiejętnością opracowania i posługiwania się różnymi technikami kontroli osiągnięć uczniów;
- umiejętnością badania i dokumentowania własnych działań, oceną skuteczności tych działań i dokonaniem ich stosownych korekt;
- znajomością polskiego systemu edukacji, prawodawstwa zawodowego oraz umiejętnością prowadzenia dokumentacji wymaganej przez szkołę.

Kompetencje informatyczno-medialne wyrażają się [Czerwiński 2015]:

- znajomością języka (języków) obcego;
- znajomością obsługi komputera, wideo i innego sprzętu technicznego (np. umiejętność korzystania z baz danych, sieci komputerowych, w tym internetu, poczty elektronicznej);
- umiejętnością wykorzystania nowoczesnych technologii do wspomagania własnych i uczniowskich procesów nauczania i uczenia się;
- umiejętnością tworzenia autorskich programów edukacyjnych i udostępniania ich w sieci.

Z kolei obecne standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela z dnia 17 stycznia 2012 r. zakładają, że po zakończeniu kształcenia absolwent [DzU 2012, poz. 131]:

- posiada wiedzę psychologiczną i pedagogiczną pozwalającą na rozumienie procesów rozwoju, socjalizacji, wychowania i nauczania – uczenia się;
- posiada wiedzę z zakresu dydaktyki i szczegółowej metodyki działalności pedagogicznej popartą doświadczeniem w jej praktycznym wykorzystywaniu;
- posiada umiejętności i kompetencje niezbędne do kompleksowej realizacji dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zadań szkoły, w tym do samodzielnego przygotowania i dostosowania programu nauczania do potrzeb i możliwości uczniów;
- wykazuje umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego z wykorzystaniem nowoczesnych środków i metod pozyskiwania, organizowania i przetwarzania informacji i materiałów;
- umiejętnie komunikuje się przy użyciu różnych technik, zarówno z osobami będącymi podmiotami działalności pedagogicznej, jak i z innymi

mi osobami współdziałającymi w procesie dydaktyczno-wychowawczym oraz specjalistami wspierającymi ten proces;

- charakteryzuje się wrażliwością etyczną, empatią, otwartością, refleksyjnością oraz postawami prospołecznymi i poczuciem odpowiedzialności;

- jest praktycznie przygotowany do realizowania zadań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych) wynikających z roli nauczyciela.

W dzisiejszych czasach, jak podkreśla Renáta Bernátová i Hedviga Kochová [2013, s. 8–9], w szczególności ważne są kompetencje cyfrowe. Do profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela, który chce efektywnie wykonywać swoją pracę, należą kompetencje informatyczne z zakresu m.in. pracy w informatycznym świecie z dziećmi, pracy z obrazkami, pracy z internetem czy też pracy z innymi multimediami. Ponadto, jak twierdzi Jana Burgerová [2003, s. 20], informatyczno-komunikacyjne technologie tworzą nowe prawidłowości w komunikacji międzyludzkiej, dlatego ważne jest, aby nauczyciele posiadali kompetencje z tego zakresu.

Ponadto wśród wielu kompetencji warunkujących sprawnie przebiegający proces dydaktyczno-wychowawczy coraz większego znaczenia w pracy i doskonaleniu zawodowym nauczyciela nabierają umiejętności wspólnego z uczniem rozumienia i interpretowania zmieniającego się wokół świata. Na przykład w związku ze zmianami integracyjnymi i globalizacyjnymi pojawiła się potrzeba przygotowania nauczyciela do uczestnictwa w rzeczywistości regionalnej, międzykulturowej, również globalnej oraz właściwego oddziaływania w tej dziedzinie na ucznia. Uzyskana w wyniku wdrażania reformy oświatowej większa niż dotąd autonomia szkoły stwarza warunki do kreatywnych i samodzielnych działań całej szkolnej społeczności, w tym niezbędnych do realizacji kompetencji w zakresie zarządzania i wspierania jakości pracy szkoły. Również coraz większego znaczenia w funkcjonowaniu i pracy nauczyciela nabierają kompetencje przejawiające się w umiejętności przystosowania się do różnych, czasami trudnych warunków i okoliczności oraz w aktywnym i efektywnym radzeniu sobie ze stresem [Kosiba 2012, s. 126].

Bardzo przydatne są także kompetencje kreatywne. Wyrażają się one w umiejętnościach wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych oraz metod aktywizujących przez nauczyciela. Taki nauczyciel to osoba twórcza i pomysłowa, która umie inspirować uczniów do aktywności i kreatywności [Zaślona 2013, s. 22]. Wzmacnianie kreatywności nie ogranicza się wyłącznie do rozwijania u dziecka umiejętności wytwarzania wielu oryginalnych, różnorodnych pomysłów w krótkim czasie.

Z jednej strony wzmacnianie kreatywności ukierunkowane jest na rozwijanie indywidualnych zdolności dziecka do myślenia i działania w sposób twórczy, z drugiej zaś pobudza aktywność twórczą samego nauczyciela [Adamek 2014, s. 33].

Wzorzec tego typu kompetencji musi uwzględniać swoistość pracy nauczycielskiej, którą cechują [Adamek 2014, s. 34]:

- niepowtarzalność sytuacji (otwartość, niestereotypowość), co wymaga od nauczyciela otwarcia się na nowość i tworzenia pojmowanego jako wykroczenie poza to, co już wie i umie oraz kim już jest;
- podległość imperatywom racjonalności komunikacyjnej, odwołującej się do etyki mowy i logiki dialogu (cel i środki nie mieszczą się w logice myślenia instrumentalnego: cel jest intencją wzajemnego porozumienia);
- intencja wyrażająca się w dążeniu do uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens naszemu istnieniu;
- środki nie tylko jako narzędzia, ale sposoby, za pomocą których nauczyciel i uczeń wyrażają siebie, informując się wzajemnie o tym, kim są, jak rozumieją świat i za jakimi wartościami się opowiadają.

Inne podstawowe kompetencje to m.in.: specyficzne predyspozycje psychologiczne, kultura osobista i znajomości *savoir-vivre*, czyli form dobrego wychowania, odpowiedzialność za wychowanie dzieci i młodzieży, szacunek do ucznia, uznanie, a nawet możliwość tworzenia właściwego, pozytywnego wizerunku zarówno własnego, jak i instytucji oświatowej [Muchacki, Bernátová 2014, s. 232–233].

Należy też pamiętać o barierach i zagrożeniach kompetencji nauczyciela. Jak podkreślają Bożena Muchacka i Mirosław Szymański, wynikają one z procedur i wymogów administracyjnych, stresu, a także braku zaangażowania rodziców uczniów, patologii rodzin, czy też są to bariery natury urzędniczej [Muchacka, Szymański 2008, s. 45].

Ważnym obszarem w edukacji są również kompetencje w zakresie przedsiębiorczości. W warunkach gospodarki rynkowej konieczne jest poszukiwanie alternatywy dla dotychczasowego – tradycyjnego modelu edukacji. Taką alternatywą jest właśnie edukacja w zakresie przedsiębiorczości. David Bridges, podejmując próby jej zdefiniowania, zauważył, że edukacja ta dokonuje się przez [Wasilewska 2010, s. 84]:

- wspieranie i rozwijanie edukacji liberalnej, która traktuje człowieka jako istotę wolną, autonomiczną, zdolną i uprawnioną do realizowania własnego sposobu życia;
- wspomaganie uczniów w postrzeganiu przedsiębiorczości jako znaczącej formy życia;
- wdrażanie uczniów do poznawania i rozumienia ekonomicznych warunków życia społecznego;

- rozwijanie takiej osobowości, która charakteryzuje się praktycznymi umiejętnościami postępowania wybraną drogą w konkurencyjnym, a czasem nawet wrogim świecie.

Uogólniając, można przyjąć, że kształtowanie przedsiębiorczych jednostek to rozwijanie w nich osobowości, którą cechuje twórczość, gotowość do ponoszenia ryzyka i podejmowania inicjatyw, patrzenie w przyszłość, aktywność, dynamiczność, jasne komunikowanie idei oraz prezentowanie osiągnięć [Wasilewska 2010, s. 84].

1.3. Kompetencje nauczyciela w edukacji wczesnoszkolnej

Przygotowanie merytoryczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie ze względu na realizowaną w klasach I-III formę organizacyjną, którą jest kształcenie zintegrowane. Integracja ta polega na zespoleniu, scaleniu, tworzeniu całości z części. Istotą nauczania zintegrowanego jest pokazanie dzieciom scalonego obrazu świata. Porządkowanie wiedzy w ujęciu zintegrowanym następuje przez określenie zagadnień przewidzianych do poznania przez dzieci, a następnie dobieranie z różnych dyscyplin naukowych odpowiednich elementów, pozwalających na wielostronną analizę tych zagadnień [Duraj-Nowakowa 1998, s. 34].

Jak twierdzi Kazimierz Żegnałek, rola nauczyciela na tym etapie edukacji powinna stanowić swoistą kontynuację roli rodziców w wychowaniu dziecka. Czynności wychowawcze nauczyciela nie powinny w swej istocie za bardzo się różnić od czynności wykonywanych w domu przez matkę i ojca. Różnica powinna sprowadzać się przede wszystkim do tego, że nauczyciel podejmuje je świadomie, realizuje planowo, systematycznie i z większą intensywnością ocenia ich skuteczności, a jeśli trzeba odpowiednio je koryguje [Żegnałek 2008, s. 192].

Nauczyciel klas początkowych, z racji współdziałania z osobowościami o szczególnej wrażliwości i plastyczności, bierze na siebie olbrzymią odpowiedzialność – tworzenia Osoby [Jodłowska 1991, s. 13].

W paradygmacie podmiotowym o kierunkach zmian edukacji początkowej, jak twierdzi Józef Bałachowicz [2009, s. 101], dominuje koncepcja dziecka jako aktywnego podmiotu konstruującego swoją wiedzę, swój rozwój i samego siebie. Proces rozwoju człowieka rozumiany jest jako kulturowa transformacja osoby i jej podmiotowego bycia, którą uczący się musi osiągnąć sam, a zadaniem edukacji jest wsparcie, pomoc w procesach indywidualizacji, a także uspołecznienia i emancypacji.

Kształcenie kompetentnego nauczyciela wczesnej edukacji powinno przede wszystkim ukształtować postawę przyszłego pedagoga-nauczyciela do wchodzenia w interakcje społeczne, współpracy z okolicznymi

środowiskami i grupami społecznymi, doskonalenia swojego warsztatu pracy, poszerzenia swoich wiadomości i umiejętności w taki sposób, by móc podolać współczesnej, a szczególnie nieustannie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, ustawicznemu doksztalcaniu i doskonaleniu się [Glik 2013, s. 34].

Edukacja zintegrowana wymaga od nauczyciela przemyślanego projektowania, przygotowania i realizowania procesu edukacyjnego, łączącego w sobie treści z różnych dziedzin i wszystkie rodzaje aktywności dziecka. Dziecko na tym etapie pyta, bada, eksperymentuje i odkrywa świat [Piekut 2005, s. 128]. Nauczyciel zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej powinien umieć tworzyć i poszukiwać, być osobą z pewną „nutą” niepokoju twórczego, odchodzić od sterowania do inspirowania rozwoju uczniów, wprowadzania ucznia w świat wiedzy przez opracowanie metod jej poznania. Ponadto powinien traktować ucznia podmiotowo i kształtować w nim postawę dialogu [Kowolik 2005, s. 173].

Na tym etapie rozwojowym organizacja procesu nauczania polega na dostarczeniu dziecku takich bodźców i wprowadzeniu go w takie sytuacje, które mogą przyciągnąć jego uwagę, zaciekawić i zachęcać do ich zbadania. Zwykle skłania się dziecko do obserwowania tego, co interesuje nas samych. Nie jest to błędem, jeżeli uczymy dziecko wnikliwej obserwacji tego, co obudziło jego zainteresowanie. Korzyści płynące z obserwacji wynikającej z potrzeb dziecka są zwykle najważniejsze [Roszkiewicz 1983, s. 53].

Zdaniem Radosława Muszkiety na etapie edukacji wczesnoszkolnej nauczyciele powinni dostosować sposób przekazywania wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw uczniów do naturalnej w tym wieku aktywności dziecka [Łukawska 2007, s. 388]. W młodszym wieku szkolnym u dziecka występuje duża aktywność, wyrażająca się w spontanicznym działaniu, która wynika z wewnętrznych potrzeb, skłonności, dążeń. Aktywność jest jedną z podstawowych potrzeb dziecka w tym wieku. Jej rozwój u dziecka przejawia się w uczeniu, zabawie i pracy. Stąd też zadaniem nauczyciela, a w szczególności nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, jest dostarczenie wychowankowi doświadczeń wzbogacających jego zachowanie jako podmiotu i stwarzających możliwości coraz pełniejszego samodzielnego działania. Źródłem doświadczeń w procesie wychowania są sytuacje wychowawcze celowo organizowane przez wychowawcę. Dla wychowanka takie sytuacje są pobudzające, gdyż aktywnie w nich uczestnicząc i aktywnie je przeżywając, zdobywa on wiedzę o świecie, uczy się nowych zachowań bądź modyfikuje stare, czy też weryfikuje i zmienia sądy, przekonania [Wojciechowska-Charlak 1998, s. 46–47].

Nauczyciele powinni pozwalać uczniom na poznawanie świata w sposób analityczny i syntetyczny, pobudzać ich do samokształcenia, inspi-

rować do wyrażania własnych myśli i przeżyć, rozbudzać ciekawość poznawczą i motywację do nauki. Nauczyciel kompetentny to taki, który potrafi sprostać tym wszystkim zadaniom i pogodzić swoje zdolności z cechami charakteru i umiejętnościami bycia z innymi [Łukawska 2007, s. 389].

Uczeń powinien posiadać wiedzę operatywną, umiejętności selekcji informacji i trafnego ich wartościowania, przejawiać aktywną postawę wobec świata i rozwijać twórczą wyobraźnię. Dlatego szkoła, szczególnie na pierwszym etapie edukacyjnym, musi proces nauczania-uczenia się upodobnić do procesu badawczego, preferować samodzielne poszukiwanie informacji i odważne stawianie hipotez, promować nowatorskie rozwiązywanie problemów i indywidualność każdego ucznia, zachęcać do innowacji i twórczości, a przede wszystkim musi nauczyć zauważać zmiany i je realizować [Jodłowska 1991, s. 33].

Aktywne uczestnictwo dzieci w zdobywaniu wiedzy oraz rozwój umiejętności podejmowania inicjatyw i pracy zespołowej można zapewnić przez zaprojektowanie doświadczeń i obserwacji edukacyjnych, czy też uczestnictwo dzieci w e-eksperymentariach pozwalających zrozumieć mechanizmy funkcjonujące w przyrodzie [Duczmał, Śliwa 2015, s. 12].

Jak podkreśla Kazimierz Żegnałek, należy zadbać o rozwój postaw twórczych dziecka już od najmłodszych lat. W rozwój powinni być zaangażowani rodzice i wychowawcy w przedszkolu, ale w szczególności nauczyciele na pierwszym etapie edukacyjnym. Zadaniem współczesnej edukacji jest kształcenie i wychowanie dzieci o postawach twórczych wobec otaczającego świata i samych siebie, zdolnych do dokonywania zmian w tym świecie oraz dążących do samorealizacji [Żegnałek 2012, s. 188].

Zdaniem Piotra Kowolika [2003, s. 24] nauczyciel klas I-III powinien zdobyć następujące kompetencje:

- merytoryczne (specjalistyczne) – kompetentny nauczyciel wie, jakiej wiedzy nie posiada i potrafi przyznać się do tego uczniom;
- dydaktyczne – umiejętność tworzenia okazji edukacyjnych sprzyjających odkrywaniu i poznawaniu poszczególnych dziedzin nauki oraz dobór pomocy dydaktycznych w sposób celowy, przemyślany i dobrze zorganizowany;
- psychologiczne – umiejętność motywowania uczniów do nauki, organizowania sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, poznawanie ucznia, diagnozowanie go, umiejętność porozumiewania się;
- moralno-duchowe – rozwijanie w uczniach predyspozycji i zdolności, dbałość o ten rozwój w zgodzie z ideą człowieczeństwa.

Natomiast Małgorzata Suświłło proponuje następującą typologię kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji [Kozak-Czyżewska 2009, s. 17]:

- kompetencje poznawcze, które ujawniają się najpełniej w toku pełnienia roli fachowcy-specjalisty, wyrażające się w wiedzy przedmiotowej oraz profesjonalnej, umiejętnościach w zakresie nauczania i wspomagania samodzielnego uczenia się, jak również przez innowatorstwo, a także twórczą i otwartą postawę odniesioną do zadań i elementów procesu edukacyjnego;

- kompetencje organizatorskie urzeczywistniające się podczas pełnienia przez nauczyciela roli kierownika-organizatora; należą do nich m.in. organizacja czasu pracy i przestrzeni edukacyjnej, dobór środków do realizacji stawianych zadań, operacjonalizacja celów kształcenia, umiejętne zastosowanie, adekwatne do określonej sytuacji, stylu kierowania grupą;

- kompetencje komunikacyjne, które obejmują swoim obszarem zarówno komunikację werbalną, jak i niewerbalną;

- kompetencje inspiratorskie pozwalające na motywowanie uczniów do pracy i właściwą ich aktywizację. Umożliwiają one pomoc w odkrywaniu przez dzieci ich własnych strategii uczenia się, wprowadzają element ożywienia do codziennej pracy szkolnej, uświadamiają dzieciom wartość ich własnego rozwoju;

- kompetencje integratorskie, które są związane z pełnieniem przez nauczyciela roli integratora. Umożliwiają one tworzenie spójnego zespołu klasowego przy równoczesnym poszanowaniu odrębności i indywidualności każdego dziecka. Wiążą się z akceptowaniem inności, osiąganiem porozumienia, negocjowaniem oraz dawaniem dzieciom poczucia komfortu psychicznego.

Z kolei Chris Kyriacou [2007, s. 11] wyróżnia siedem obszarów kompetencji nauczyciela małego ucznia:

- 1) planowania i przygotowania zajęć;
- 2) prezentacji zajęć;
- 3) zarządzania zajęciami;
- 4) kształtowania pozytywnego klimatu w klasie;
- 5) utrzymywania dyscypliny w klasie;
- 6) oceniania postępów uczniów;
- 7) refleksji i ewaluacji.

Szczególne wyzwanie stoi przed nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w klasach integracyjnych. Jolanta Piekut [2005, s. 130–131] do kompetencji nauczyciela klas integracyjnych zalicza:

- dążenie do indywidualnego traktowania dziecka;
- poszukiwanie nowych i trafnych form oraz metod pracy we współdziałaniu z następnymi szczeblami kształcenia i wychowania;
- rozwijanie aktywności twórczej uczniów;

- traktowanie podmiotowo każdego ucznia, z wykorzystaniem wiedzy psychologicznej i pedagogicznej;
- dążenie do eliminowania postaw litości, nadmiernej opiekuńczości na rzecz pełnej akceptacji, współpracy i pracy w zespole;
- zdolność do wytężonego trudu, przewyciężenia nawyków myślowych oraz umiejętności komunikowania się;
- dążenie do edukacji permanentnej.

Anna Struzik [2009, s. 60–61], stosując podział kompetencji za Stanisławem Dylakiem (kompetencje: bazowe, konieczne, pożądane), do kompetencji bazowych nauczyciela wczesnej edukacji zalicza kompetencję moralną, rozumianą jako wielopłaszczyznową odpowiedzialność nauczyciela, jego godność osobistą i zawodową oraz prawość, a także samodyscyplinę, sumienność i pracowitość, wysoki poziom intelektualny wyrażający się m.in. umiejętnością rozumienia i interpretowania otaczającego świata, niezbędny poziom rozwoju społecznego, umożliwiający budowanie właściwych relacji interpersonalnych pomiędzy różnymi podmiotami edukacji i współpracy ze środowiskiem, a także kompetencję komunikacyjną, rozumianą szeroko jako zdolność do dialogu z innymi i sobą samym.

Do koniecznych zalicza kompetencje: psychologiczno-pedagogiczne, merytoryczne, metodyczne i prakseologiczne wyrażające się skutecznością szeroko rozumianej działalności nauczycielskiej i wychowawczej, kompetencje kreatywne, pozwalające nauczycielowi na wzbogacenie doświadczenia pedagogicznego o nowe, lepsze oraz niestandardowe rozwiązania i podejmowanie działalności innowacyjnej, a także kompetencje informatyczno-medialne umożliwiające korzystanie z nowoczesnej technologii kształcenia, kompetencje autoedukacyjne, autorefleksyjne i autokreacyjne związane z samorozwojem zawodowym [Struzik 2009, s. 61].

Z kolei w skład pożądanych wchodzi przede wszystkim kompetencje: muzyczne, plastyczne, teatralne, literackie czy też sportowe [Struzik 2009, s. 61].

Urszula Ordon [2009, s. 67] dzieli kompetencje zawodowe nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej na startowe i kluczowe. Kompetencje startowe wyrażają się ogólną wiedzą humanistyczną, wysoką kulturą osobistą i sprawnością intelektualną nauczyciela. Stanowią one punkt wyjścia do kompetencji kluczowych: pedagogicznych, psychologicznych, metodycznych i przedmiotowych. Ich wyznacznikiem jest zdolność do realizacji kompleksowych funkcji i zadań edukacyjnych, samodzielność i kreatywność w doborze metod nauczania, tworzeniu własnych koncepcji programowych, projektowaniu odpowiednich sposobów działania pedagogicznego, dokonywaniu jego oceny. Kompetencje kluczowe są pod-

stawą skutecznej pracy pedagogicznej. Zalicza się do nich kompetencje: współdziałania, merytoryczne, psychologiczno-pedagogiczne, pragmatyczne, informatyczno-medialne, kreatywne, językowe oraz społeczne. Niezmiernie przydatne w pracy z dziećmi w młodszym wieku szkolnym są również kompetencje artystyczne: muzyczne, ekspresyjne czy też plastyczne.

Od kompetencji zawodowych nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej może zależeć dalszy los edukacji młodego człowieka. Kompetencje są wyznacznikiem skutecznej pracy pedagogicznej. Szczególnie ważne jest to na pierwszym etapie edukacyjnym, gdzie dzieci zaczynają dopiero przygodę z nauką. Nauczyciele na tym etapie za pomocą odpowiednich metod i środków powinni rozbudzać ciekawość poznawczą dziecka, inspirować do podejmowania działań i kształtować motywację do nauki. Praca z uczniami polega nie tylko na rozwijaniu i kreowaniu ich twórczości, ale także na twórczości i pomysłowości nauczycieli, którzy muszą zaciekawić dzieci i wprowadzić je w świat nauki.

1.4. Profilaktyka pedagogiczna

Celem profilaktyki jest zapobieganie pojawianiu się i/lub rozwojowi niekorzystnych tendencji w konkretnej społeczności. To również jeden ze sposobów reagowania na rozmaite zjawiska społeczne, które są szkodliwe i niepożądane. Ocena skłania do traktowania ich w kategoriach zagrożeń i podejmowania wysiłków w celu eliminacji lub redukcji [Macander 2013, s. 5].

Profilaktyka społeczna jest to zbiór świadomych czynności wychowawczych mających na celu wspomaganie jednostki w osiągnięciu pożądanych – normatywnych – postaw. Jest więc procesem wspierania przystosowania jednostki do norm ogólnospołecznych, czyli specyficzną formą wspomagania procesu socjalizacji [Kania 2014 b, s. 119].

Zdaniem Zbigniewa B. Gasia profilaktyka w szkole to proces, który wspiera dzieci w prawidłowym rozwoju i zdrowym życiu, przez zapewnienie pomocy potrzebnej w konfrontacji ze złożonymi, stresującymi warunkami życia, a w efekcie umożliwienie im osiągnięcia subiektywnie satysfakcjonującego, społecznie akceptowanego oraz bogatego życia [Gaś 2003, s. 19]. Uważa on, że w odniesieniu do jednostki wskazane jest przede wszystkim: uczenie postaw wstrzemięźliwości, rozwijanie umiejętności osobistych i społecznych, wykorzystywanie metod interaktywnych, dostosowanie działań do wieku i płci odbiorcy, uwzględnienie rówieśniczych wzorców zachowań, rozwijanie świadomości wpływów medial-

nych, odpowiadanie na aktualne motywacje podejmowania zachowań dysfunkcyjnych, dostosowanie działań do specyfiki społecznej odbiorcy, a także preferowanie działań długofalowych [Gaś 2005, s. 17]. Profilaktyka to proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie, oraz inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu [Gaś 2005, s. 14].

Profilaktyka pedagogiczna powinna objąć wszystkie zachowania ryzykowne, jakie mogą przejawiać dzieci i młodzież. Dlatego też zasadny jest termin „profilaktyka problemowa” zaproponowany przez Jerzego Mellibrudę. Autor ten twierdzi:

„[...] istnieje pewna ilość problemów o charakterze zdrowotnym, behawioralnym, środowiskowym, czasem moralnym, oraz że wierzymy, iż możemy im zapobiegać lub je zmniejszać, a zatem podejmujemy pewne działania profilaktyczne. W takiej sytuacji teoretycznej naturalną i pożądaną rzeczą jest nazwanie problemu, któremu chcemy zapobiegać”.

Tytułem przykładu można podać następujące rodzaje profilaktyk: profilaktyka problemów związanych z alkoholem i innymi substancjami, profilaktyka problemów seksualnych czy profilaktyka próchnicy lub AIDS. Stosując tę terminologię, unika się stygmatyzacji i potępiania. Czytelnie określa ona bowiem zakres naszej działalności. Można więc precyzyjniej mówić o problemach, którym uprawiany przez nas rodzaj profilaktyki ma zapobiegać lub je zmniejszać [Mellibruda 2015].

Cele profilaktyki problemowej to [Mellibruda 2015]:

1) zapobieganie i zmniejszanie szkód, które w danej chwili występują w życiu młodych ludzi w związku z zażywaniem przez nich alkoholu i innych substancji;

2) zapobieganie przyszłym szkodom, w tym uzależnieniu, które mogą się pojawić po dłuższym zażywaniu;

3) zmniejszanie szkód wynikających z zażywania alkoholu i innych substancji przez inne osoby z otoczenia młodych ludzi;

4) promocja zdrowia i rozwijanie zdolności do prowadzenia zdrowego życia.

Ogólnie celem oddziaływań profilaktycznych jest eliminacja czynników ryzyka oraz wzmacnianie czynników chroniących.

Według Krzysztofa Ostaszewskiego profilaktyka skupiająca się na eliminacji czynników ryzyka to profilaktyka defensywna. Przez Macieja Demela nazwana została ona profilaktyką negatywną. To taka profilaktyka, która skupia się na przekazach typu: „nie rób tego” lub „unikaj tamtego”;

tą metodą trudno trafić do młodzieży. Potrzebna jest strategia ofensywna, która będzie zachęcała, pobudzała do rozwoju, wzmacniała i przede wszystkim pozytywnie motywowała. Profilaktyka pozytywna jest ukierunkowana na rozwijanie mocnych stron i zasobów, dzięki którym młody człowiek staje się bardziej odporny na działanie czynników ryzyka, czyli jest lepiej przygotowany do życia w świecie różnych zagrożeń. Programy pozytywnego rozwoju powinny być tworzone na podstawie wiedzy o czynnikach chroniących, które dotyczą trzech wymienionych obszarów [Ostaszewski 2006, s. 6–10]:

- 1) zmierzają do rozwijania lub/i wzmacniania potencjałów indywidualnych (na przykład umiejętności życiowych);

- 2) wkraczają w świat relacji z rodzicami i innymi znaczącymi osobami (na przykład programy mentorskie);

- 3) tworzą przyjazne środowisko społeczne sprzyjające rozwojowi (na przykład kluby młodzieżowe, wolontariat itp.).

W tym znaczeniu idea pozytywnej profilaktyki nie polega na usuwaniu samych zagrożeń, bo wyeliminowanie ich z naszego życia jest praktycznie niemożliwe, ale na wzmacnianiu tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia. Jest to niesłychanie ważne, uwzględniając istnienie czynników ryzyka, na występowanie których nie mamy wpływu lub ten wpływ jest bardzo ograniczony. Do czynników tych należą na przykład: czynniki genetyczne, choroby psychiczne, uzależnienia lub przestępczość rodziców, bieda, bezrobocie bądź dezorganizacja życia społecznego. Pozytywna profilaktyka akcentuje potrzebę wykorzystywania nowych podejść nastawionych na wzmacnianie kompetencji indywidualnych uczniów, relacji z rodzicami i innymi znaczącymi osobami, a także pozytywnych cech środowiska szkolnego [Ostaszewski 2006, s. 6–10].

Profilaktyka pozytywna (kreatywna) kładzie nacisk na wspieranie czynników chroniących przed dewiacjami, druga – profilaktyka negatywna (defensywna) ukierunkowana jest głównie na likwidację czynników ryzyka [Kania 2014 a, s. 74]. Nie powinna ona polegać na eliminowaniu lub redukowaniu deficytów ucznia bądź jego środowiska wychowawczego, lecz przede wszystkim na „wydobyciu” z niego i jego bliskich tego co najlepsze. Profilaktyka pozytywna powinna skupiać się na rozbudzaniu zainteresowań oraz zdolności dzieci i młodzieży, rozwoju ich kompetencji psychospołecznych, wzmacnianiu poczucia wartości przez zaspokajanie ich potrzeby doświadczenia świata; powinna uwzględniać możliwości i zainteresowania uczniów, rozbudzać ciekawość poznawczą, uczyć rozwiązywania problemów, wzmacniać ich talenty oraz uzdolnienia [Śliwa 2016, s. 16]. Zatem musi się skupiać na działaniach, w toku których dzieci

zdobywają pozytywne doświadczenia; jest to m.in. kształtowanie kompetencji psychospołecznych przez ćwiczenie tych umiejętności w szkole. Ćwiczenie tych kompetencji można przeprowadzać w różnych sytuacjach zaaranżowanych uprzednio przez nauczyciela, np. zaaranżowanie prośby o pomoc, czy też innych niecodziennych zdarzeń [Śliwa 2016, s. 16]. W szczególności jest to możliwe na pierwszym etapie edukacyjnym. Profilaktyka powinna łączyć się z zabawą i ciekawością poznawczą dziecka. Należy pamiętać, że jest to najodpowiedniejszy etap oddziaływań profilaktycznych. Nauczyciele są jeszcze autorytetami dla dzieci, rodzice jeszcze współpracują ze szkołą, nauka odbywa się również m.in. przez zabawę, a dzieci chętnie uczęszczają do szkoły. Trzeba to wykorzystać i odpowiednio zaprogramować oddziaływania profilaktyczne na tym etapie edukacyjnym [Śliwa 2016, s. 16].

Trafnie profilaktykę zdefiniował Griffith Edwards, który wskazuje, że „[...] działania profilaktyczne [...] stwarzają człowiekowi okazję aktywnego uczestniczenia w gromadzeniu takich doświadczeń, jakie powodują wzrost zdolności do radzenia sobie w potencjalnie trudnych sytuacjach życiowych” [Koczurowska 1999].

„Profilaktyka w tym rozumieniu jest działaniem ofensywnym, wyprzedzającym zdarzenia problemowe, niosące za sobą możliwość negatywnego oddziaływania na jednostkę. Stwarza sytuacje treningu pożądanych umiejętności społecznych, aranżując sytuacje wychowawcze oraz wykorzystując zdarzenia nieplanowane, wyodrębniając rzeczy istotne z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia” [Kania 2014c, s. 393].

Najogólniej profilaktykę można zdefiniować jako system działań edukacyjnych i wychowawczych podejmowanych na rzecz młodych ludzi w celu rozwijania ich umiejętności psychospołecznych, zainteresowań oraz podnoszenia poczucia własnej wartości [Śliwa 2015, s. 18].

Z powyższej analizy widać, że obecnie głównym nurtem profilaktyki stało się wzmacnianie czynników chroniących i budowanie odporności. Dlatego profilaktyka pozytywna, konstruktywna za cel przyjmuje wzmacnianie czynników chroniących i rozwijanie potencjału. Nie oznacza to, że rezygnuje się z tzw. profilaktyki defensywnej, eliminującej lub redukującej czynniki ryzyka. Są to działania również potrzebne, ale wielokierunkowe podejście zwiększa skuteczność profilaktyki [Szymańska 2012, s. 33].

W literaturze przedmiotu profilaktykę dzieli się na uniwersalną, selektywną i wskazującą.

- Profilaktyka uniwersalna jest adresowana do całej niezdiagnozowanej populacji i jej podgrup (np. wszyscy uczniowie). Jej celem jest redukcja czynników ryzyka, ograniczanie inicjacji różnych zachowań ryzykownych

oraz zapobieganie nowym przypadkom. Głównie chodzi o dostarczenie wiedzy i uczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych, niezbędnych do zapobiegania problemom [Szymańska 2012, s. 37].

- Profilaktyka selektywna odnosi się do grup zwiększonego ryzyka, które z uwagi na szczególne warunki życiowe ulegają zagrożeniom i są bardziej podatne na rozmaite zaburzenia (np. dzieci z rodzin z problemem alkoholowym, dzieci z domów dziecka, dzieci przysposobione, uczniowie z kłopotami szkolnymi, miłośnicy szalonych imprez czy też młodzież, która „wypadła” ze szkoły). Jej celem jest opóźnianie rozpoczęcia różnych zachowań ryzykownych. Główne przedsięwzięcia podobne są do działań w profilaktyce uniwersalnej, lecz uwzględniają specyfikę potrzeb i problemów danej podgrupy [Szymańska 2012, s. 37].

- Profilaktyka wskazująca kierowana jest do tych jednostek z grup zwiększonego ryzyka, u których występują wczesne objawy dysfunkcji: różne niepokojące zachowania (np. częste wagarzy, okresowe upijanie się) i sygnały o pojawianiu się już poważniejszych problemów związanych z zachowaniem (np. kłopoty z policją, w domu). Profilaktyka wskazująca ukierunkowana jest na ograniczenie czasu trwania dysfunkcji, przede wszystkim postawienie indywidualnej diagnozy przyczyn oraz interwencji, także w środowisku rodzinnym [Szymańska 2012, s. 37].

Profilaktyka w tych trzech kategoriach (poziomach) różni się intensywnością oraz czasem trwania. Im głębszy jest poziom profilaktyki, tym działania są dłuższe, a także bardziej intensywne. Równocześnie im głębszy poziom profilaktyki, tym mniejsza jest liczba odbiorców [Szymańska 2012, s. 37].

1.5. Kompetencje nauczyciela-profilaktyka

Współczesny model profilaktyki zakłada, że realizatorami oddziaływań profilaktycznych będą przede wszystkim nauczyciele. Od nauczycieli wymaga się wielu kompetencji, w szczególności w zakresie wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych.

Mimo że każdy pracownik oświaty powinien wykonywać zadania związane z rolą nauczyciela i wychowawcy, to w percepcji szkolnej miejsce nauczyciela określa w większym stopniu jego tożsamość zawodowa. Ponadto sami nauczyciele poszczególnych przedmiotów oceniają przede wszystkim swoje kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne i w tym wymiarze czują się profesjonalistami, natomiast nieco trudniej idzie im znaleźć się w roli przekazujących określone wartości, oddziaływujących

na prawidłowe postawy [Sokołowska-Dzioba 2002, s. 13]. Swoistość nauczania i wychowania, zwłaszcza w szkolnictwie podstawowym, przemawia za tym, aby, mówiąc o kwalifikacjach zawodowych, mieć na uwadze taki poziom rozwoju zawodowego nauczycieli, który będzie pozwalał skutecznie kierować procesami nauczania i wychowania w złożonych i dynamicznych warunkach życia szkolnego. Zgodnie z tym założeniem kwalifikacje zawodowe określają więc przygotowanie nauczycieli do wykonywania czynności dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych [Kosyrz 1995, s. 73].

Jak podkreśla A. Cybal-Michalska, „[...] współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Do najważniejszych zalicza się wzrost roli przypisywanej karierze oraz zdolność do planowania, zarządzania i monitorowania własnej kariery w perspektywie całościowej” [Cybal-Michalska 2012, s. 202].

Na kwalifikacje zawodowe nauczyciela-wychowawcy będą się składały [Kosyrz 1995, s. 74]:

- postawy moralne oraz głębokie przeświadczenie o potrzebie utrwalania postaw prospołecznych młodzieży;
- zdrowie fizyczne i psychiczne jako potencjalny i niezbędny poziom wytrwałości psychicznej i ogólnej sprawności umysłowej;
- specjalistyczna wiedza teoretyczna i praktyczna.

Z kolei kwalifikacje pedagogiczne oznaczają odpowiednie przygotowanie do pracy wychowawczej, do pracy w zawodzie, co wymaga celowego i świadomego oddziaływania wychowawczego na jednostkę lub grupę. Na kwalifikacje te powinny się składać: wiedza pedagogiczna, myślenie i działanie pedagogiczne [Kosyrz 1995, s. 75].

Nauczyciel wychowawca powinien wykorzystywać edukacyjne funkcje czasu wolnego, umieć rozwiązywać problemy swoich podopiecznych, zaspokajać ich potrzeby bezpieczeństwa, unikać dystansowania się od swoich uczniów, również przyznać się do swoich błędów, z dnia na dzień budując coraz większe zaufanie i wspólną więź pomiędzy sobą a uczniami, także poza obowiązkami szkolnymi [Hanyga-Janczak, s. 286].

Bożena Muchacka [2006, s. 38] podkreśla, że na uwagę w szczególności zasługują takie predyspozycje psychospołeczne, jak: zdolność empatii, życzliwość, umiejętności interpersonalne, przywódcze, negocjacyjne, umiejętności analizowania i diagnozowania, umiejętności planowania, zarządzania czasem, przestrzenią i informacjami, samodyscyplina, świadomość etycznych i moralnych standardów czy też współtworzenie polityki oświatowej. Inne podstawowe kompetencje, które powinny być dodane do wymienionej listy zawodowych kompetencji każdego współczesnego

nauczyciela, to: specyficzne predyspozycje psychologiczne, kultura osobista i znajomości *savoir-vivre*, czyli form dobrego wychowania, odpowiedzialność za wychowanie dzieci i młodzieży, szacunek w stosunku do ucznia, uznanie, a nawet możliwość tworzenia właściwego pozytywnego wizerunku zarówno własnego, jak i instytucji oświatowej [Muchacki, Bernátová 2014, s. 232–233].

Zbigniew B. Gaś [2001, s. 11–12] pisze, że kompetentny nauczyciel w szkole powinien:

- stanowić konstruktywny wzorzec dla swojego ucznia;
- być sprawnym dydaktykiem, dostarczającym uczniom w sposób przystępny i zrozumiały współczesne osiągnięcia naukowe;
- być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności potrzebnych do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia;
- być sprawnym przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowania odpowiedzialności za własny rozwój, oparty na jasnym i społecznie akceptowanym systemie wartości.

Nauczyciel wychowania zdrowotnego powinien w szczególności posiadać takie cechy osobowości, jak [Pituła 2006, s. 102]:

- pogodne usposobienie;
- łatwość nawiązywania kontaktów interpersonalnych;
- zdrowy styl życia.

W edukacji zdrowotnej ważne jest niedyrektywne podejście do nauczania uczniów, z poszanowaniem ogólnych zasad, które można sformułować następująco [Liba 2013, s. 207]:

- pozytywne podejście jako warunek wzajemnego zaufania i otwartej komunikacji;
- celowość i sensowność wdrażanego oddziaływania wychowawczego, zrozumiałość, sprawdzalność i dokładność;
- tolerancja, współpraca, szacunek dla indywidualności ucznia;
- wolność, odpowiedzialność, zmienność;
- akceptacja różnorodności, autonomii, wyborów uczniów, a także wzmacnianie odpowiedzialności za własne decyzje, działania i zachowania.

Szczególnie ważne jest, jak podkreśla M. Kowalski, żeby wychowanie ku odpowiedzialności za zdrowie odnosiło się do pobudzania, ożywiania społeczności lub środowisk celem urzeczywistniania odpowiedzialności za wartość zdrowia [Kowalski 2009, s. 117].

Z kolei Z. Melosik uważa, że przed promocją zdrowia i edukacją zdrowotną stoją dwa zasadnicze zadania. Pierwsze związane jest z kształto-

waniem wśród kandydatów na promotorów zdrowia wrażliwości na popularne trendy w kulturze współczesnej, które mają zasadniczy wpływ zarówno na codzienne sposoby postrzegania zdrowia i choroby, a także na praktyki podejmowane przez jednostki w tej dziedzinie. Drugie, związane jest z rozwijaniem intelektualnych kompetencji w sferze krytycznej analizy dyskursów o zdrowiu zawartych w tekstach kultury popularnej [Melosik 2014, s. 37].

Nauczyciel-profilaktyk odgrywa kluczową rolę w procesie wspomagania ucznia w rozwoju. Warunkiem koniecznym jego skutecznego działania jest prezentowanie w kontakcie wychowawczym sześciu cech osobowościowych oraz pięciu warunków niezbędnych do wspomagania rozwoju ucznia. Do cech osobowościowych należą: świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wspomaganeego, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne oraz poczucie odpowiedzialności. Konieczne warunki to: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganeego, a także konkretność i specyficzność [Gaś 2001, s. 17].

Jozef Liba [2013, s. 210] podkreśla, że w szczególności ważne są kompetencje nauczycieli-profilaktyków m.in. w następujących aspektach:

- rozumienia zdrowia we wszystkich wymiarach (psychologiczne, społeczne, etyczne, estetyczne, ekonomiczne, filozoficzne, polityczne] oraz przyjmowanie odpowiedzialności za swoje zdrowie i zdrowie innych;
- oceny etiologii istniejących i potencjalnych problemów zdrowotnych, zapewnienie równowagi między poznawczym i niepoznawczym aspektem edukacji w kontekście promocji zdrowia;
- wiedzy na temat zdrowia i profilaktyki, w szczególności profilaktyki narkomanii, a także metod wdrażania programów profilaktyki w szkołach;
- kreowania swojej tożsamości osobowościowej i zawodowej, podkreślając osobisty przykład, z poszanowaniem zasad zdrowego stylu życia (nauczyciel jako motywator, moderator, realizator działań profilaktycznych);
- tworzenia i modyfikacji systemu działań edukacyjnych w wewnętrznych przepisach szkolnych – przepisach odnoszących się do promocji zdrowia, profilaktyki zjawisk społeczno-patologicznych, poszanowania norm środowiskowych czy też wartości;
- diagnozowania czynników ryzyka wpływających na styl życia uczniów, a następnie poszukiwania możliwości tworzenia, modyfikowania, redefinicji i walidacja innowacyjnych rozwiązań, które wspierają zdrowie;
- celowego i elastycznego wykorzystania potencjalnych form edukacji zdrowotnej, kierowania procesem edukacji w kierunku prozdrowotnej

interwencji wspierającej zharmonizowanie rozwoju wszystkich aspektów zdrowia;

- doboru oddziaływań profilaktycznych pod kątem odbiorców;
- wdrażania uczniów do nabywania wiedzy, umiejętności i nawyków prowadzących do skutecznego uczestnictwa, aktywności i kreatywności w tworzeniu zdrowego stylu życia;
- zróżnicowanego podejścia do nauczania w kontekście stworzenia warunków wspierających uczniów będących w niekorzystnej sytuacji społeczno-kulturowej środowiska, rozwoju i wykorzystania alternatywnych strategii nauczania;
- rozbudowy systemu współpracy między szkołą, rodziną i innymi instytucjami społecznymi, podnoszenie świadomości rodziców w zakresie zdrowia, w celu promowania współpracy w edukacji wszystkich uczestniczących w niej sektorów społeczeństwa;
- połączenia rozważań teoretycznych z praktyką;
- modelowania prozdrowotnych zachowań uczniów;
- wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnych w promocji zdrowia.

Specjalista z zakresu profilaktyki powinien mieć świadomość, że profesjonalizm polega na wysokiej kompetencji. Dlatego też powinnością kompetentnego profilaktyka jest permanentne doskonalenie swojego warsztatu pracy, zdobywanie profesjonalnej wiedzy i umiejętności, zdolność do stosowania tej wiedzy i umiejętności w sytuacjach wymagających natychmiastowej interwencji, znajomość programów profilaktycznych w celu właściwego ich wyboru oraz umiejętność ich konstruowania lub modyfikowania w celu dostosowania do potrzeb danego środowiska czy grupy. Ponadto specjalista profilaktyk rozumie potrzebę zabiegów profilaktycznych, uświadamia sobie skuteczność swoich działań, ich pozytywne znaczenie dla dobra jednostki, grupy i społeczeństwa, wierzy we własne możliwości i umiejętności. Potrafi także zaplanować, zrealizować, zweryfikować i ocenić własne działania profilaktyczne. Rozumie, że w działaniach tych ważne jest partnerstwo, przyjaźń, szacunek, wzajemna pomoc, a także zaangażowanie rodziców, wychowawców czy ewentualnie specjalistów z różnych dziedzin [Łukawska 2007, s. 399–390].

Kompetentny profilaktyk przejawia postawy pozwalające skutecznie oddziaływać na uczniów, ich rodziców i pozostałych członków społeczności szkolnej oraz środowiska. Wiele jest teorii i pomysłów na rolę nauczyciela w profilaktyce uzależnień. Wiadomo, że pozytywne relacje z dorosłymi, np. nauczycielem, więź z nim i ze szkołą, umiejętności wychowawcze nauczycieli, powodzenie w nauce są czynnikami chroniący-

mi, które związane są ze szkołą. Warto więc dołożyć starań, aby doskonalić umiejętności w tym zakresie [Macander 2013, s. 17].

Dorota Macander podkreśla, że nauczyciel-profilaktyk powinien posiadać następujące kompetencje [Macander 2013, s. 17–22]:

- wiedzę epidemiologiczną dotyczącą wyników badań na temat używania przez dzieci i młodzież nikotyny, alkoholu, czy narkotyków;
- wiedzę na temat sygnałów ostrzegawczych i rodzajów substancji psychoaktywnych (przede wszystkim tych, które są „popularne” w danym środowisku lokalnym);
- wiedzę o substancjach zażywanych przez uczniów;
- wiedzę o potrzebach rozwojowych uczniów, aby dostosować podejmowane działania do charakterystyki okresu rozwojowego;
- wiedzę o profilaktyce – o koncepcjach, strategiach badań zapotrzebowania na profilaktykę o konstruowaniu i ocenianiu skuteczności programów profilaktycznych;
- umiejętność motywowania do podejmowania działań profilaktycznych i rozumienie ich spójnego łączenia z działaniami wychowawczymi;
- umiejętność podnoszenia kompetencji interpersonalnych i rozwijania dyspozycji osobowościowych;
- umiejętność budowania i utrzymania autorytetu;
- umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami;
- umiejętność pozytywnego, świadomego modelowania;
- umiejętność okazywania zrozumienia i szacunku dla ucznia, dawania mu uwagi.

Ireneusz Siudem [2010, s. 87] wśród umiejętności osób zajmujących się profilaktyką wymienia:

- umiejętność bezpiecznej eksploracji;
- umiejętność uczenia się na próbach i błędach;
- umiejętność korzystania z informacji zwrotnych;
- umiejętność pracy zespołowej;
- znajomość podstawowych zasad i procedur zawodowych;
- umiejętność nawiązywania kontaktu i zawierania kontraktu;
- umiejętność budowania diagnozy osoby, rodziny, grupy;
- umiejętność konstruowania programu oddziaływań indywidualnych i grupowych;
- umiejętność budowania i utrzymywania autorytetu;
- umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami;
- umiejętność pozytywnego, świadomego wywierania wpływu;
- umiejętność zrozumienia i szacunku.

Ponadto profilaktyk powinien posiadać wiedzę na temat problemu (epidemiologiczną), psychologiczną (z zakresu psychologii rozwojowej,

społecznej, dotyczącej rozwoju psychofizycznego dzieci i młodzieży oraz mechanizmów społecznych wpływających na zachowanie), o metodach pracy profilaktycznej oraz wiedzy z zakresu prawa (odnoszącą się zarówno do podopiecznych, jak i specyfiki funkcjonowania programów profilaktycznych) [Siudem 2010, s. 88].

Cechy szczególnie ważne dla realizatorów działań profilaktycznych to [Siudem 2010, s. 89]: spokój, autorytet, dyskrecja, wiarygodność, konsekwencja, wiedza, brak nałogów, odporność na stres, zorganizowanie, operatywność, powołanie, ambicja, strategiczne myślenie, zdrowie, komunikatywność, otwartość, zrównoważenie, zaangażowanie.

Zdaniem Krzysztofa Ostaszewskiego [2014, s. 9–10] profilaktyk powinien się orientować w postępach wiedzy naukowej na temat zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży. Wiedza ta powinna obejmować rodzaje zachowań, przyczyny ich powstawania oraz funkcje rozwojowe. Ponadto profilaktyk powinien dysponować wiedzą dotyczącą profilaktyki z zakresu m.in. miejsca profilaktyki w ochronie zdrowia, profilaktyki i wychowania, etyki w profilaktyce, profilaktyki opartej na wiedzy i dowodach, czy też systemowych rozwiązaniach i zagadnieniach prawnych. Kompetentny profilaktyk posiada również umiejętności służące pomaganiu i dobremu porozumiewaniu się z uczestnikami działań profilaktycznych i umiejętności służące poprawnej realizacji działań profilaktycznych [Ostaszewski 2014, s. 11].

Tabela 1

Obszary kompetencji zawodowych profilaktyka według Krzysztofa Ostaszewskiego

Wiedza	Podstawy wiedzy o ryzykownych zachowaniach dzieci i młodzieży
	Podstawy wiedzy o profilaktyce
Umiejętności pracy „twarzą w twarz”	Umiejętności służące pomaganiu i dobremu porozumiewaniu się z uczestnikami działań profilaktycznych
	Umiejętności służące poprawnej realizacji działań profilaktycznych
Umiejętności służące jakości pracy i relacjom ze światem zewnętrznym	Umiejętności planowania i ewaluacji działań profilaktycznych
	Umiejętności współpracy z partnerami i obsługą projektów

Źródło: [Ostaszewski 2014, s. 9].

Ostatnią dziedziną według tej propozycji są umiejętności służące poprawie jakości własnych działań i relacji ze światem – chodzi o planowanie i ewaluację działań profilaktycznych. Katalog tych umiejętności zamykają kompetencje służące współpracy i utrzymywaniu poprawnych relacji z partnerami społecznymi (szkołą, organizacją pozarządową, sa-

morządem lokalnym, poradnią, instytucją naukową itp.) [Ostaszewski 2014, s. 12].

Kompetentny profilaktyk powinien posiadać wiedzę z zakresu:

- **podstaw profesjonalnej profilaktyki:** podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych, strategii oddziaływań profilaktycznych, metodologii badań nauk społecznych, diagnostyki psychopedagogicznej, konstruowania programów profilaktycznych, monitoringu i ewaluacji;

- **podstaw wiedzy o zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży:** czynników chroniących i czynników ryzyka, badań nad zachowaniami ryzykownymi, substancji psychoaktywnych, klasyfikacji zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży;

- **podstaw wiedzy o prawidłowościach rozwojowych dzieci, młodzieży i dorosłych oraz o relacji interpersonalnych:** pedagogiki zaburzeń zachowania, społecznej, twórczości, kreatywnej, opiekuńczo-wychowawczej, resocjalizacyjnej, pedagogiki specjalnej, psychologii społecznej, rozwojowej i klinicznej, socjologii dewiacji i kontroli społecznej, socjologii młodzieży;

- **podstaw wiedzy o pracy z dziećmi, młodzieżą i rodzicami:** naukowych podstaw teoretycznych wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych, form i metod nauczania oraz pracy z dziećmi i młodzieżą.

Powinien także posiadać umiejętności z zakresu:

- **pracy z uczniami i ich rodzicami:** diagnostyki, pracy z dziećmi i ich rodzicami, motywowania innych, dawania przykładu, wywierania pozytywnego wpływu na innych, budowania autorytetu, budowania zespołu, budowania pozytywnych relacji z innymi, współdziałania;

- **projektowania programów profilaktycznych:** konstruowania i wdrażania szkolnych programów profilaktyki;

- **realizowania programów profilaktycznych:** monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych;

- **umiejętności psychospołecznych:** podnoszenia kompetencji, samokształcenia, umiejętności komunikacyjnych, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, asertywności, rozwiązywania problemów, kreatywności, radzenia sobie ze stresem, podejmowania decyzji, rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych i innych, empatii.

Jak widać z przytoczonych propozycji kompetencji zawodowych w zakresie profilaktyki, wiele jest obszarów, w których osoba zajmująca się tą profesją musi podnosić swe kwalifikacje. Należy zaznaczyć, że kompetentny profilaktyk to osoba, która nie tylko ma odpowiednie wykształcenia, ale, a może nawet przede wszystkim, odpowiednie predyspozycje emocjonalne i interpersonalne.

Tabela 2

Obszary i zakres wiedzy oraz umiejętności profilaktyka

Obszar	Zakres
Wiedza	Podstawy profesjonalnej profilaktyki. Podstawy wiedzy o zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży. Podstawy wiedzy z zakresu prawidłowości rozwojowych dzieci, młodzieży i dorosłych oraz relacji interpersonalnych. Podstawy wiedzy dotyczącej pracy z dziećmi, młodzieżą i rodzicami
Umiejętności	Pracy z uczniami i ich rodzicami. Projektowania programów profilaktycznych. Realizowania programów profilaktycznych. Umiejętności psychospołecznych

Źródło: Opracowanie własne.

Bardzo ważną rolę w profilaktyce odgrywają nauczyciele. Profilaktyka jest realizowana przede wszystkim w szkole, dlatego też warto wspierać zarówno szkołę, jak i nauczycieli w wykonaniu tego zadania.

Przez kompleksowe działania edukacyjne szkoła jako instytucja może znacznie przyczynić się do ukształtowania zdrowego trybu życia uczniów, aby zatrzymać, a następnie ustabilizować niekorzystne tendencje w stylu życia wśród dzieci i młodzieży. Działalność oświatowa i edukacyjna ma na celu poszerzenie wiedzy, kompetencji oraz tworzenie świadomego i odpowiedzialnego zachowania uczniów z naciskiem na wsparcie i utrzymanie dobrego stanu zdrowia [Liba, Taišovás 2012, s. 22].

Rozdział 2

Metodologia badań

2.1. Przedmiot i cele badań

Pierwszym etapem pracy jest określenie jej przedmiotu. Według Luby Sołomy [2002, s. 38] przedmiotem badań nazywamy obiekt lub zjawisko, w odniesieniu do których chcemy prowadzić badania. Przedmiot badań musi być ponadto sprecyzowany z punktu widzenia przestrzeni i czasu. Janusz Sztumski [2010, s. 19] przedmiotem badań określa rozmaite twory życia społecznego zarówno materialne, jak i idealne – to wszystko, co składa się na rzeczywistość społeczną.

Przedmiotem badań niniejszej pracy są kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej.

Zbigniew Skorny [1974, s. 24] uważa, że cel uświadamia badaczowi, po co podejmuje badania oraz do czego mogą być wykorzystane wyniki, które zostały w ich ramach uzyskane. Wśród celów badawczych wyróżnia cele: teoretyczno-poznawcze i praktyczno-wdrożeniowe. Cele teoretyczno-poznawcze odnoszą się do zrozumienia określonej kategorii zjawisk oraz ich prawidłowości, natomiast praktyczno-wdrożeniowe łączą się z wykorzystaniem wyników badań w pracy wychowawczej.

Celem teoretyczno-poznawczym badań będzie diagnoza kompetencji profilaktycznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej oraz rozpoznanie cech osobowościowych i kompetencji zawodowych badanych, które są istotne w skutecznej pracy w zawodzie nauczyciela. Celem praktyczno-wdrożeniowym jest wypracowanie zaleceń do kształcenia nauczycieli-profilaktyków.

2.2. Problematyka badań

Kolejnym etapem pracy jest wyznaczenie problemów badawczych – są to pytania, na które dotąd nie udzielono odpowiedzi. Pytania takie odnoszą się do zjawisk złożonych i najczęściej mało bądź w ogóle niesprecyzo-

wanych, a w drodze badań naukowych poszukuje się na nie odpowiedzi [Maszke 2008, s. 94]. To bodźce intelektualne wywołujące reakcję w postaci badań naukowych [Frankfort-Nachmias, Frankfort-Nachmias 2001, s. 67]. Jak podkreśla Stanisław Palka, problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze dociekań naukowych [Palka, 2006, s. 12].

Problem główny to pytanie: **Jakie są kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej?**

Problemy szczegółowe są następujące:

1. **Jakie atuty osobowościowe i profesjonalne posiadają badani?**
2. **Jakie zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej oraz doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych posiadają badani?**
3. **Na jakim poziomie badani posiadają wiedzę z zakresu profilaktyki?**
4. **Na jakim poziomie badani posiadają umiejętności z zakresu profilaktyki?**

2.3. Zmienne i wskaźniki

Kolejnym etapem pracy jest określenie zmiennych, czyli właściwości empirycznych mających dwie lub więcej wartości. Zmienna, która ma tylko dwie wartości, nazywana jest zmienną dychotomiczną [Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 70–71].

Zmienne w badaniach naukowych są próbą uszczegółowienia przedmiotu tych badań, czyli problemów badawczych i hipotez roboczych, jakie pragnie się potwierdzić lub odrzucić. Są nimi zazwyczaj podstawowe cechy, symptomy, przejawy charakterystyczne dla badanego zjawiska, faktu czy procesu albo też różnego rodzaju czynniki będące ich przyczyną lub skutkiem [Sztumski 2010, s. 71].

Z kolei wskaźnik to znak obecności lub nieobecności badanego pojęcia. Wyszczególniając jeden lub kilka wskaźników, nadajemy jasne znaczenie pojęciu [Babbie 2003, s. 144]. Dla każdej zmiennej należy ustalić takie empiryczne cechy, których istnienie w sposób niewątpliwy wykaże, że rozważana przez nas cecha jest właśnie tą i odróżnia się od innych [Pilch, Bauman 2010, s. 201].

Tabela 3

Zmienne i ich wskaźniki

Problemy	Zmienne	Wskaźniki liczbowe jako wynik skalowania	Techniki badawcze
Główny	Kompetencje profilaktyczne badanych	1 – bardzo niski; 2 – niski; 3 – średni; 4 – wysoki; 5 – bardzo wysoki poziom kompetencji profilaktycznych	Ankieta ze skalowaniem
Szczegółowy 1	Atuty osobowościowe i profesjonalne	1 – zupełny brak cechy; 2 – brak cechy; 3–4 – bardzo niskie nasilenie cechy; 5–6 – średnie nasilenie cechy; 7–9 – wysokie nasilenie cechy; 10 – bardzo wysokie nasilenie cechy	Ankieta ze skalowaniem
Szczegółowy 2	Zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej oraz doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych	1 – zupełny brak zainteresowania doskonaleniem; 2 – brak zainteresowania; 3–4 – bardzo niskie zainteresowanie; 5–6 – średnie zainteresowanie; 7–9 – wysokie zainteresowanie; 10 – bardzo wysokie zainteresowanie,	Ankieta ze skalowaniem
Szczegółowy 3	Wiedza z zakresu profilaktyki	1 – bardzo zła; 2 – zła; 3 – trudno powiedzieć; 4 – dobra; 5 – bardzo dobra	Ankieta ze skalowaniem
Szczegółowy 4	Umiejętności z zakresu profilaktyki	1 – bardzo złe; 2 – złe; 3 – trudno powiedzieć; 4 – dobre; 5 – bardzo dobre	Ankieta ze skalowaniem

Źródło: Opracowanie własne.

2.4. Metody i narzędzia badawcze

W prezentowanych badaniach posłużono się metodą sondażu. Badania sondażowe obejmują wszelkiego typu zjawiska społeczne o znaczeniu istotnym dla wychowania, ponadto stany świadomości społecznej, opinie oraz poglądy określonych zbiorowości, narastanie badanych zjawisk, ich tendencje, a także nasilenie [Maszke 2008, s. 157]. Badania sondażowe mogą być stosowane do celów opisowych, wyjaśniających i eksploracyjnych. Respondentami tych badań są pojedyncze osoby bądź też informatorzy. Earl Babbie [2003, s. 268] podkreśla, że badania te są najlepszą dostępną metodą dla badaczy, którzy chcą zebrać oryginalne dane w celu opisanego populacji zbyt dużej, by obserwować ją bezpośrednio.

Wykorzystano technikę ankiety. Stanowi ona technikę o wysokim stopniu samoczynności, a rola osób badających sprowadza się do rozprawienia i zebrania kwestionariuszy [Maszke 2008, s. 232]. Ankieta to standaryzowana technika otrzymywania informacji w procesie komunikowania się w formie pisemnej bez pośrednictwa badającego [Sołoma 2002, s. 150].

Dodatkowo w badaniach zastosowano metodę skalowania. Skala jest szeregiem zdań ułożonych według określonego porządku, które wyczerpują możliwe określenia badanego zjawiska, cechy lub układu [Pilch, Bauman 2001, s. 109]. Skale tworzy się, przypisując określony wynik punktowy pewnym układom odpowiedzi przy założeniu, że niektóre pytania świadczą o relatywnie niższym, inne zaś o wyższym poziomie danej zmiennej [Babbie 2003, s. 174]. Skale powinny być konstruowane zgodnie z zasadą jednowymiarowości, co oznacza, że poszczególne pozycje winny odzwierciedlać pojedynczy wymiar i mogą zostać umieszczone na kontinuum odnoszącym się do jednego i tylko jednego pojęcia [Frankfort-Nachmias, Nachmias 2001, s. 471].

Narzędziem badań był kwestionariusz ankiety ze skalowaniem, który składał się z trzech części i zawierał trzy narzędzia badawcze: Kwestionariusz Kompetencji Profilaktycznych autorstwa S. Śliwy, Charakterystykę Funkcjonowania Profesjonalnego oraz Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny, których autorem jest Zbigniew B. Gaś [Gaś 2004].

Kwestionariusz Kompetencji Profilaktycznych składał się 65 stwierdzeń zawierających skalę szacunkową z pięciostopniową skalą Likerta. Narzędzie było podzielone na trzy części. Pierwsza związana była z wiedzą z zakresu profilaktyki, druga z umiejętnościami, a trzecia odnosiła się do konstruowania i wdrażania programów profilaktycznych w szkołach. Zakres związany z wiedzą obejmował: podstawy profesjonalnej profilaktyki, podstawy wiedzy odnośnie do zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży, podstawy wiedzy o prawidłowościach rozwojowych dzieci, młodzieży i dorosłych oraz o relacjach interpersonalnych, a także podstawy wiedzy o pracy z dziećmi, młodzieżą i rodzicami. Natomiast trzecia część odnosiła się do umiejętności: pracy z uczniami i ich rodzicami, projektowania programów profilaktycznych, realizowania programów profilaktycznych oraz umiejętności psychospołecznych.

Narzędzie to zostało poddane weryfikacji podczas badań pilotażowych na próbie 46 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z województwa opolskiego. Oceniono je pod względem rzetelności przy użyciu Alfa Cronbacha za pomocą programu statystycznego IBM SPSS Statistics. Uzyskane wyniki podano w tabeli 4.

Tabela 4

Informacja o analizowanych danych

Obserwacje	[N]	[%]
Ważne	46	100,0
Wykluczone	0	0,0
Ogółem	46	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Statystyka rzetelności dla Kwestionariusza Kompetencji Profilaktycznych przedstawia się tak:

Alfa Cronbacha	Liczba pozycji
0,927	83

Narzędzie uznano za rzetelne, ponieważ współczynnik wyniósł 0,927 i przekroczył wartość 0,7; wynik powyżej tej wartości przyjmuje się za graniczny.

Kolejne narzędzie to Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego w opracowaniu Zbigniewa B. Gasia. Jest to technika samooceny rozwoju zawodowego uwzględniająca dwa bloki, każdy podzielony na sześć części. Blok pierwszy obejmował skale w zakresie jakości i poziomu dojrzałości osobowościowej, czyli takie zagadnienia jak: pozytywne nastawienie wobec siebie, wzrost rozwoju osobowościowego, autonomia, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, kompetencja w działaniu oraz pozytywne relacje interpersonalne. Blok drugi to skale określające samoocenę w zakresie jakości i poziomu kompetencji zawodowych nauczyciela. W tym bloku uwzględniono kompetencje: interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, postulacyjne, metodyczne oraz realizacyjne. Swoje oceny w każdym z obszarów badana osoba mogła zaznaczyć na 10-stopniowej skali szacunkowej. Dodatkowo istniała możliwość obliczenia nasilenia trzech wskaźników: atuty osobowościowe (wskaźnik AO), który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów pierwszego bloku; atuty profesjonalne (wskaźnik AP), czyli suma wyników z poszczególnych obszarów bloku drugiego oraz globalne atuty osobowościowe (wskaźnik GAO), który tworzy suma wyników obu bloków [Gaś 2004, s. 83–84].

Tabela 5

Normy stenowe dla wskaźników w skali Charakterystyki Funkcjonowania Personalnego

STEN	AO	AP	GAO	Interpretacja jakościowa
10	58-60	56-60	114-120	Bardzo wysokie
9	55-57	57-58	108-113	
8	51-54	55-56	105-107	Wysokie
7	48-50	51-54	99-104	
6	45-47	47-50	90-98	Przeciętne
5	40-44	43-46	83-89	
4	36-39	38-42	77-82	Niskie
3	31-35	35-37	66-76	
2	26-30	28-34	60-65	Bardzo niskie
1	6-25	6-27	12-59	

Źródło: [Gaś 2004, s. 89].

Z kolei Zapotrzebowanie na Rozwój Profesjonalny jest modyfikacją techniki Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego, polegającej na oszacowaniu przez badaną osobę swojego zapotrzebowania na uczestnictwo w szkoleniach edukacyjnych, ukierunkowanych na usprawnienie któregoś z wymienionych obszarów. Charakterystyka poszczególnych bloków i obszarów została zachowana, jednak innego znaczenia nabierają wyniki badań. W tym narzędziu trzy wskaźniki oznaczają: zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej (wskaźnik ZO), który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów pierwszego bloku; zapotrzebowanie na doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych (wskaźnik ZP), który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku drugiego oraz zapotrzebowanie na wzbogacenie zasobów osobowościowych (wskaźnik GZO), który tworzy suma wyników obu bloków [Gaś 2004, s. 89].

Tabela 6

Normy stenowe dla wskaźników Zapotrzebowania na Rozwój Profesjonalny

STEN	ZO	ZP	GZO	Interpretacja jakościowa
10	60	60	119-120	Bardzo wysokie
9	58-59	59	117-118	
8	55-57	58	110-116	Wysokie
7	51-54	53-57	104-109	
6	46-50	47-52	94-103	Przeciętne
5	40-45	40-46	80-93	
4	34-39	35-39	69-79	Niskie
3	26-33	28-34	57-68	
2	14-25	20-27	35-56	Bardzo niskie
1	6-13	6-19	12-35	

Źródło: [Gaś 2004, s. 94].

2.5. Miejsce i czas badań

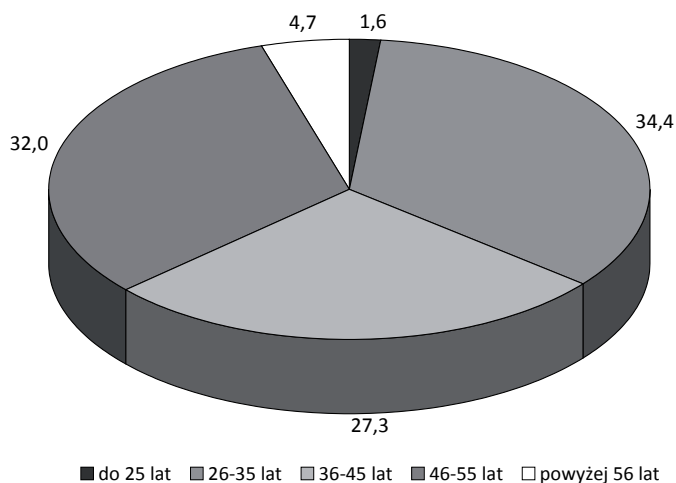
Badania przeprowadzono od maja do grudnia 2015 r. na terenie województwa opolskiego wśród nauczycieli szkół podstawowych pracujących w klasach I-III. Zastosowano losowy dobór próby. Co trzecią grupę uczestników wybrano spośród nauczycieli uczestniczących w studiach podyplomowych i szkoleniach organizowanych przez Wyższą Szkołę Zarządzania i Administracji w Opolu oraz Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu.

Studia podyplomowe były częścią projektu „Neurony na rzecz ucznia i szkoły – przygotowanie nauczyciela do funkcjonowania w szkole XXI w.”, realizowanego przez Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu.

Ponadto do badań wybrano również co trzecią grupę spośród nauczycieli uczestniczących w szkoleniach prowadzonych przez WSZiA w Opolu w ramach tegoż projektu, realizowanego przez Regionalne Centrum Rozwoju Edukacji w Opolu w jego siedzibie i szkołach podstawowych w województwie opolskim.

2.6. Charakterystyka badanej grupy

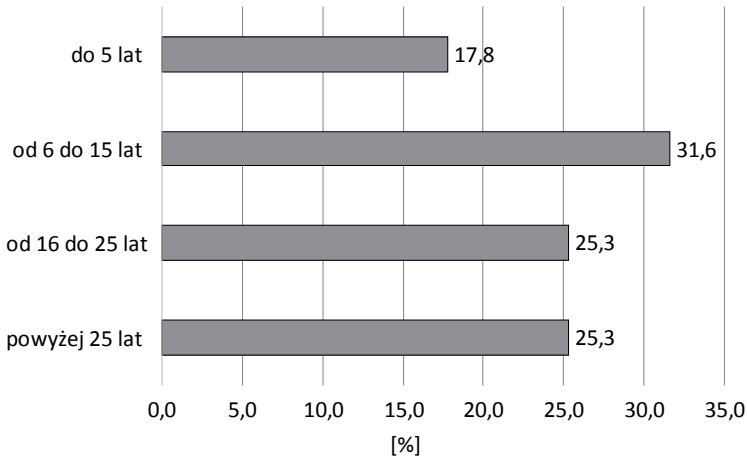
W badaniach ankietowych wzięło udział 253 nauczycieli ze szkół podstawowych uczących w klasach I-III. Przede wszystkim, co jest specyfiką tego zawodu, były to kobiety – 241 (95,3%). Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku 26–35 lat (34,4%) oraz 46–55 lat (32,0%).



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 1. Wiek badanych [%]

Jak widać z wykresu 1, w badaniach wzięła udział doświadczona kadra pedagogiczna. Ponad połowa nauczycieli posiadała staż pracy powyżej 16 i 25 lat.



Źródło: Opracowanie własne.

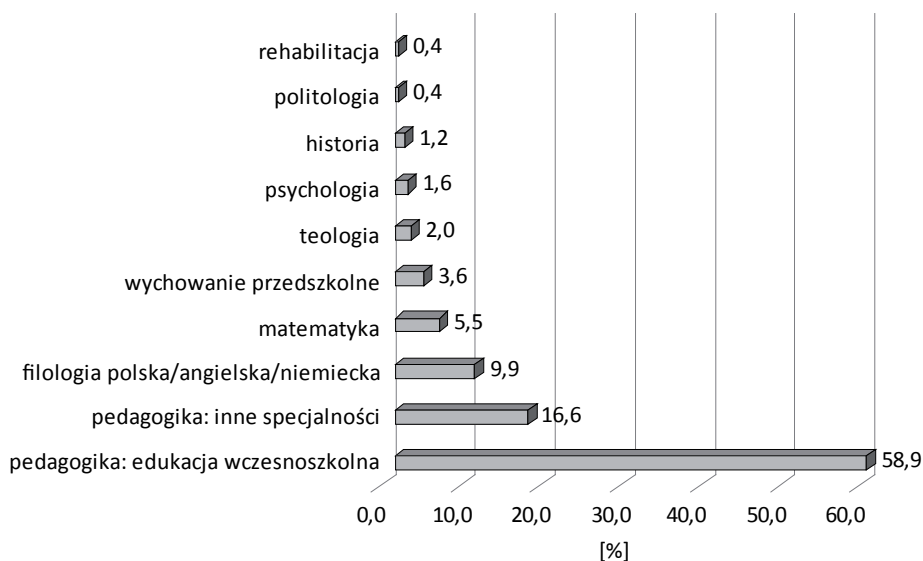
Wykres 2. Staż pracy badanych

Większość respondentów miała ukończone jednolite studia magisterskie w starym systemie kształcenia (przed procesem bolońskim) – 73,9%. Osoby z ukończonym drugim stopniem studiów stanowiły 25,3% badanych, a z pierwszym stopniem – 0,8%.

Badani nauczyciele kończyli przede wszystkim studia na kierunku pedagogika. Prawie 60% zdobyło specjalność nauczycielską: edukacja wczesnoszkolna, a 16,6% inne specjalności, w tym m.in.: terapię pedagogiczną, pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, resocjalizację czy też profilaktykę; ukończyli też takie kierunki jak: filologia polska, filologia angielska, filologia niemiecka, matematyka, wychowanie przedszkolne, teologia, psychologia, historia, politologia czy też rehabilitacja (wykres 3).

Badani absolwenci/nauczyciele wymienionych kierunków mieli dodatkowo ukończone studia podyplomowe z zakresu edukacji wczesnoszkolnej, co dawało im uprawnienia do pracy na tym etapie edukacyjnym.

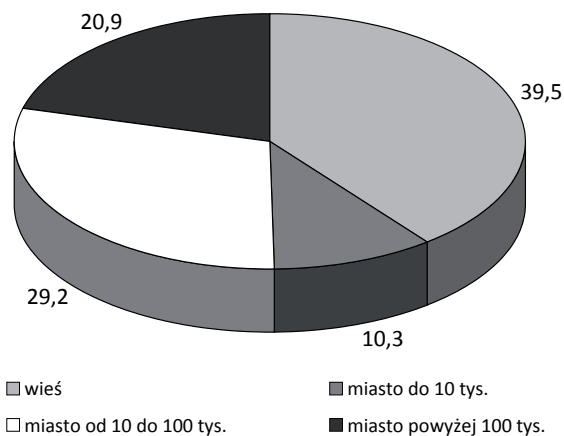
Dodatkowo respondenci deklarowali, że mają studia podyplomowe o specjalnościach: terapii pedagogicznej (5,1%), logopedii (4,8%), informatyki (4,3%), oligofrenopedagogiki (3,2%), pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (2,4%), przyrody (2,4%), zarządzania w placówkach oświatowych (2,0%), biologii (0,8%), muzyki (0,8%), neurodydaktyki (0,8%), wczesnego wspomaganie dziecka (0,8%), wychowania do życia w rodzinie (0,8%), bibliotekoznawstwa (0,4%), diagnostyki pedagogicznej (0,4%), geografii (0,4%), plastyki (0,4%) czy też surdopedagogiki (0,4%).



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 3. Kierunki ukończonych studiów przez badanych

Prawie 40% badanych pracowało w szkołach na wsi (39,5%). W miastach do 10 tys. zatrudnionych było 10,3% respondentów, w miastach od 10 do 100 tys. – 29,2%, a w mieści powyżej 100 tys. – 20,9% nauczycieli.



Źródło: Opracowanie własne.

Wykres 4. Miejsce pracy badanych [%]

Do badań użyto programu statystycznego IBM SPSS Statistics. Wyniki przedstawione w kolejnym rozdziale były opracowane na podstawie tabel częstości oraz testu niezależności χ^2 .

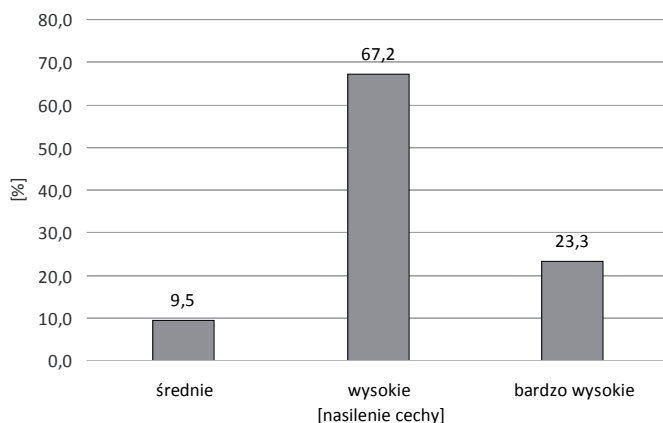
Rozdział 3

Kompetencje profilaktyczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań

3.1. Funkcjonowanie profesjonalne – charakterystyka

Większość respondentów jest pozytywnie nastawiona do siebie – w badaniach na bardzo wysokie nasilenie tej cechy wskazało 22,5% badanych, na wysokie 66,8%, jedynie 9,1% wskazało na średnie jej nasilenie i 1,6% na bardzo niskie. Prawie 90% nauczycieli w pełni akceptuje siebie z własnymi ograniczeniami i możliwościami. Świadczy to dobrze o nauczycielach, ponieważ akceptacja własnej osoby pomaga w akceptacji uczniów. Ponadto znajomość swoich ograniczeń i możliwości ułatwia pracę z dziećmi.

W obszarze związanym ze wzrostem rozwoju osobowościowego na bardzo wysokie nasilenie cechy wskazało 23,3% badanych, na wysokie 67,2%, a 9,5% respondentów stwierdziło, że przejawia średnie nasilenie tej cechy. Jak widać, ponad 90% badanych dąży do samorealizacji i stawia sobie odległe cele (wykres 5). Taka tendencja wpisana jest w profesję nauczyciela i bez jej realizacji kadra pedagogiczna może nie nadążyć za zmieniającym się światem, a co za tym idzie za dziećmi, które zmieniają się w błyskawicznym tempie.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 5. Wzrost rozwoju osobowościowego w opinii badanych

Na rozwój osobowościowy i wzrost profesjonalizmu w stopniu bardzo wysokim w większości stawiają nauczyciele w wieku powyżej 36 lat (tab. 7). Może to wynikać z większego ich doświadczenia, wiedzy, a także umiejętności wyznaczenia sobie obszarów samorealizacji.

Tabela 7

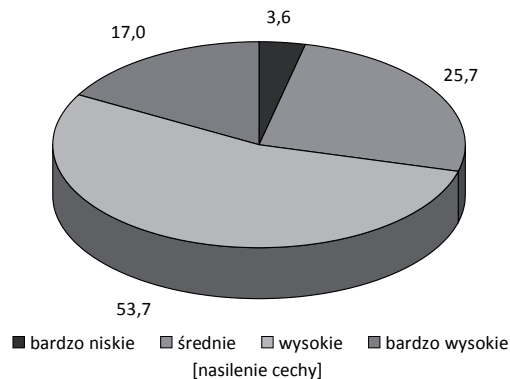
Wzrost rozwoju osobowościowego a wiek badanych

Nasilenie cechy		Wiek					Ogółem
		do 25 lat	26-35 lat	36-45 lat	46-55 lat	powyżej 56 lat	
Średnie	liczebność	4	8	2	9	1	24
	wiek [%]	100,0	9,2	2,9	11,1	8,3	9,6
	ogółem [%]	1,6	3,2	0,8	3,6	0,4	9,6
Wysokie	liczebność	0	64	48	50	8	77
	wiek [%]	0,0	73,5	69,5	61,7	66,7	67,1
	ogółem [%]	0,0	25,2	19,0	19,7	3,2	67,1
Bardzo wysokie	liczebność	0	15	19	22	3	59
	wiek [%]	0,0	17,2	27,5	27,2	25,0	23,3
	ogółem [%]	0,0	5,9	7,5	8,7	1,2	23,3
Ogółem	liczebność	4	87	69	81	12	253
	wiek [%]	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem [%]	1,6	34,3	27,3	32,0	4,8	100,0

$\chi^2=118,278$, $df=20$, $p=0,001$, $Phi=0,684$.

Źródło: Badania własne.

Natomiast w dziedzinie autonomii na bardzo wysokie nasilenie tej cechy wskazało 17,0% respondentów, na wysokie – 53,7%, ponad 1/4 była zdania, że przejawia średnie nasilenie cechy, a 3,6%, że bardzo niskie (wykres 6).



Źródło: Badanie własne.

Wykres 6. Nasilenie cechy: autonomia w opinii badanych [%]

Z danych wykresu 5 widać, że kadra pedagogiczna nie w pełni czuje się niezależna od innych ludzi i posiada umiejętność kierowania się w życiu własnymi standardami. Poczucie to może być związane z przepisami obowiązującymi w szkołach oraz zasadami wprowadzonymi przez ich dyrekcje.

Dodatkowo zauważono, że nauczyciele z miasta powyżej 100 tys., czyli Opola, czują się bardziej niezależni w porównaniu z nauczycielami z mniejszych miast i wsi ($\chi^2=59,928$, $df=21$, $p=0,0001$, $\Phi=0,487$). Być może w Opolu szkoły są bardzo duże, a dyrekcje mają zbyt wielu nauczycieli, by skrupulatnie kontrolować każde ich posunięcia.

Jeżeli chodzi o cechę: adekwatne spostrzeganie rzeczywistości – to 18,2% respondentów wskazało na bardzo wysokie jej nasilenie, 50,6% na wysokie, 29,6% na średnie i 1,6% na niskie. Umiejętność ta, polegająca na konfrontowaniu własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmienianiu w efekcie tego swoich poglądów, nie została oceniona na najwyższym poziomie. Może to wynikać z braku skłonności badanych do zmiany swoich ugruntowanych poglądów, co może stanowić barierę w pracy nauczyciela-wychowawcy.

Również tu zaobserwowano istotne różnice statystycznie związane z wiekiem badanych ($\chi^2=101,702$, $df=24$, $p=0,001$, $\Phi=0,634$). I również w tym przypadku osoby w wieku powyżej 36 lat deklarują większe nasilenie tej cechy w stopniu wysokim i bardzo wysokim.

Respondenci wysoko ocenili występowanie u nich cechy: kompetencje w działaniu. Na bardzo wysoki poziom wskazało 34,7% badanych, 52,1% na wysoki, 12,8% na średni i tylko 0,4% na bardzo niski. Widać, że kadra pedagogiczna pozytywnie ocenia siebie pod względem wywiązywania się z pełnionych ról społecznych. To dobrze, gdyż zadowolenie z pełnionych ról społecznych zapewne wpływa na jakość pracy. Osoby, które są zadowolone z funkcjonowania w swoich rolach społecznych, będą zadowolone ze swojej pracy, a o to chodzi, w szczególności w profesji nauczyciela.

Wiek zróżnicował tu wyniki na poziomie istotnym statystycznie. Osoby w przedziale wiekowym 46–55 lat i powyżej 56 lat lepiej ocenili siebie. Z pewnością wnika to z ich doświadczenia i mądrości życiowej, bowiem mają już wypracowany swój warsztat pracy i świetnie czują się w swoich rolach.

Bardzo wysoko oceniono pozytywne relacje interpersonalne – aż 40,3% osób oceniło tę cechę na bardzo wysokim poziomie, 47,4% na wysokim, a 12,3% wskazało na średnie jej nasilenie (wykres 7). Pozytywne nasilenie cechy: relacje interpersonalne świadczy o tym, że nauczyciele postrzegają relacje panujące wśród nich w kategoriach wzajemnego zrozumienia, szacunku czy też pozytywnych emocji. Zapewne sprzyja to klimatowi społecznemu panującemu w szkołach, a tym samym oddziaływaniom profilaktycznym.

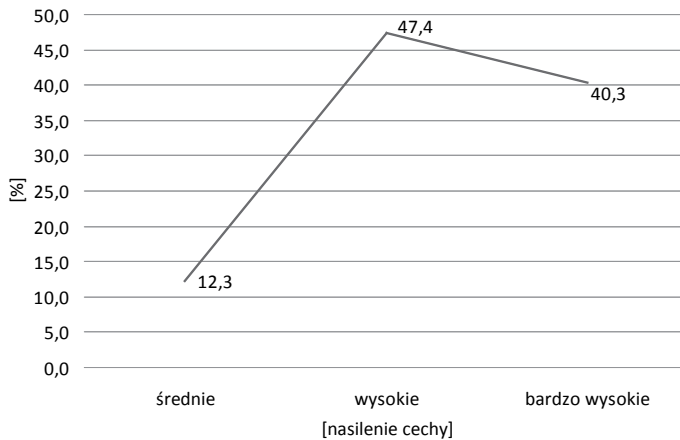
Tabela 8

Kompetencja w działaniu a wiek

Nasilenie cechy		Wiek					Ogółem
		do 25 lat	26-35 lat	36-45 lat	46-55 lat	powyżej 56 lat	
Bardzo niskie	liczebność	0	1	0	0	0	1
	wiek [%]	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,4
	ogółem [%]	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0	0,4
Średnie	liczebność	4	11	13	3	1	32
	wiek [%]	100,0	12,5	18,8	3,7	8,3	12,8
	ogółem [%]	1,6	4,4	5,2	1,2	0,4	12,8
Wysokie	liczebność	0	54	33	39	6	132
	wiek [%]	0,0	62,1	47,8	48,1	50,0	52,1
	ogółem [%]	0,0	21,3	13,1	15,4	2,3	52,1
Bardzo wysokie	liczebność	0	21	23	39	5	88
	wiek [%]	0,0	24,1	33,2	48,1	41,7	34,7
	ogółem [%]	0,0	8,3	9,1	15,4	2,0	34,7
Ogółem	liczebność	4	87	69	81	12	253
	wiek [%]	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem [%]	1,6	34,4	27,3	32,0	4,7	100,0

$\chi^2=101,166$, $df=20$, $p=0,001$, $Phi=0,632$.

Źródło: Badania własne.

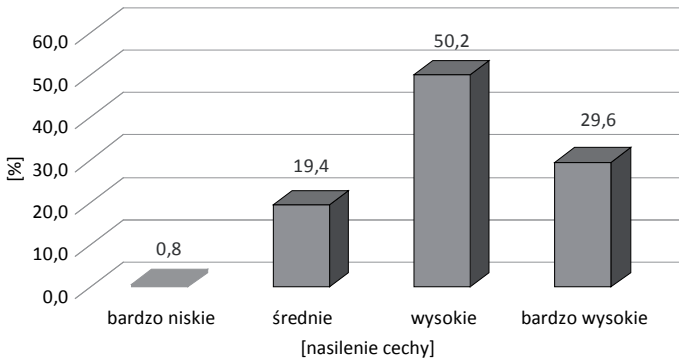


Źródło: Badanie własne.

Wykres 7. Nasilenie cechy: relacje interpersonalne w opinii badanych

W zakresie jakości i poziomu kompetencji zawodowych badani nauczyciele bardzo wysoko ocenili kompetencje interpretacyjne (wykres 8).

Na bardzo wysokie nasilenie cechy wskazało 29,6% badanych, a 50,2% na wysokie nasilenie. Tylko 19,4% respondentów zadeklarowało średnie jej nasilenie, a 0,8% bardzo niskie. Kompetencje te związane są z wartościami, wiedzą oraz umiejętnościami nauczyciela. Wyniki świadczą o tym, że badani bardzo wysoko oceniają u siebie te sfery. Z jednej strony to dobrze, jednak z drugiej taka zbyt duża pewność siebie raczej będzie przeszkadzała w pracy i dalszym samorozwoju.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 8. Nasilenie cechy: kompetencje interpretacyjne

Ocenę kompetencji interpretacyjnych również na poziomie istotnym statystycznie zróżnicował przedział wiekowy ($\chi^2=132,065$, $df=24$, $p=0,001$, $\Phi=0,722$). Najwyżej nasilenie tej cechy ocenili nauczyciele w przedziale wiekowym 46–55 lat. W tej grupie są nauczyciele z bogatym doświadczeniem i latami pracy, dlatego uzasadniona jest bardzo wysoka ocena własnych umiejętności. Ponadto staż pracy również zróżnicował odpowiedzi. Osoby ze stażem pracy powyżej 25 lat najwyżej oceniły swoje umiejętności ($\chi^2=58,749$, $df=18$, $p=0,001$, $\Phi=0,482$). Jest to słuszne, ponieważ są to nauczyciele najbardziej doświadczeni; ponadto to również ta sama grupa osób w przedziale wiekowym 46–55 lat.

Również bardzo wysoko oceniono kompetencje moralne. Na bardzo wysoki stopień wskazało 41,1% respondentów, 47,0% na wysoki i tylko 11,9% na średni. Kompetencje te umożliwiają nauczycielowi refleksję nad własnym postępowaniem, zgodnym z własnym wyborem, ale nie ograniczającym wolności i praw uczniów. Kompetencje te w szczególności są przydatne w nauczaniu początkowym, by zapewnić uczniom możliwość jak najlepszego rozwoju, a przede wszystkim po to, by dawać im przykład.

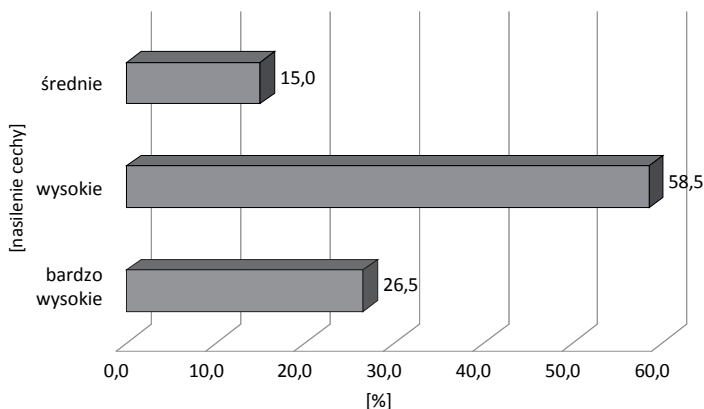
Badania ujawniły, że 31,2% respondentów oceniło u siebie bardzo wysokie nasilenie cechy kompetencje komunikacyjne. Ponad pół, 54,5%,

stwierdziła wysokie nasilenie tej cechy, 13,4% – średnie, a 0,8% bardzo niskie. Kompetencje te umożliwiają nauczycielowi wewnętrzny dialog, a także z innymi przez zrozumienie, akceptację i empatię. W pracy nauczyciela są one bardzo pożądane, od nich mogą zależeć relacje pomiędzy nauczycielem a gronem pedagogicznym, a przede wszystkim pomiędzy nauczycielem, uczniem i rodzicem ucznia.

Wiek również różnicuje ocenę kompetencji komunikacyjnych ($\chi^2=228,977$, $df=24$, $p=0,001$, $\Phi=0,951$). O wiele bardziej kompetentni czują się tutaj nauczyciele w przedziale wiekowym 46–55 lat i powyżej 56 lat.

Gorzej zostały ocenione przez respondentów kompetencje postulacyjne. Posiadanie tej kompetencji w stopniu bardzo wysokim zadeklarowało 14,6% badanych, 58,9% w stopniu wysokim, 25,7% w stopniu średnim i 0,8% w stopniu bardzo niskim. Kompetencje postulacyjne umożliwiają nauczycielowi definiowanie celów oraz identyfikowanie się z nimi. W pracy nauczyciela bardzo ważna jest umiejętność wyboru celów zgodna z własną rolą bądź ich wyznaczenie indywidualne. Gwarantuje to dalszy rozwój i samodoskonalenie się w profesji nauczyciela.

Ponad 1/4 badanych (26,5%) była zdania, że posiada bardzo wysokie nasilenie cechy: kompetencje metodyczne, a ponad połowa (58,5%) – wysokie. Na średnie nasilenie tej cechy wskazało tylko 15,0% ankietowanych (wykres 9).



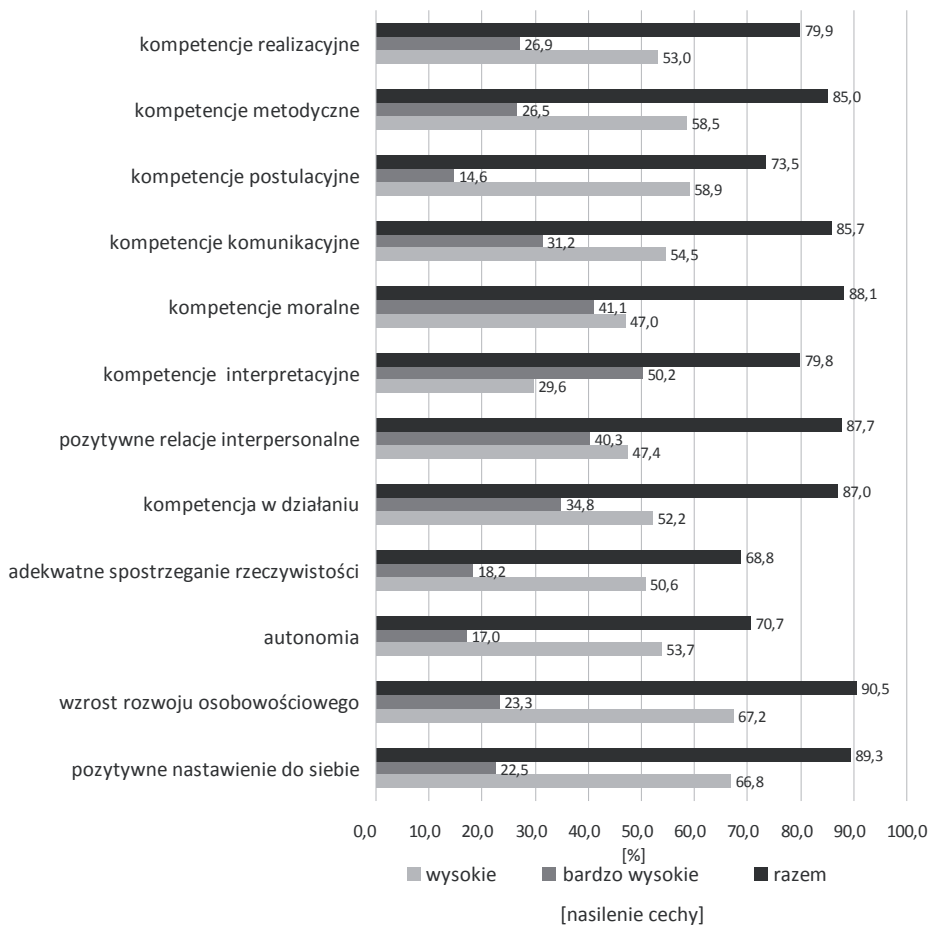
Źródło: Badanie własne.

Wykres 9. Nasilenie cechy: kompetencje metodyczne

Z danych można wnioskować, że nauczyciele raczej wiedzą, w jaki sposób osiągnąć zamierzony cel działań. Jednak kompetencje metodyczne powinny się doskonalić w sposób ciągły. Są one przecież jedną z gwarancji osiągnięcia celu.

Również w tym wypadku zaobserwowano różnicujący wpływ wieku na ocenę tych kompetencji ($x^2=157,329$, $df=20$, $p=0,001$, $Phi=0,789$). Najwyżej oceniła tę cechę kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat. Widać z badań, że grupa ta w różnych obszarach czuje się najbardziej kompetentna.

Na bardzo wysoki poziom kompetencji realizacyjnych wskazało 26,9% respondentów (wykres 10). Ponad połowa, 53,0%, wskazała na wysoki poziom, 18,6% na średni i po 0,8% na poziom niski i bardzo niski. Kompetencje te zapewniają skuteczność działania nauczyciela. Na poziom ich oceny wpływa wiek, bowiem pozwala na wypracowanie optymalnego sposobu działania ($x^2=124,162$, $df=28$, $p=0,001$, $Phi=0,701$). Podobnie jak poprzednio najwyżej ten obszar ocenili nauczyciele w wieku 46–55 lat.



Źródło: Badania własne.

Wykres 10. Syntetyczne ujęcie charakterystyki profesjonalnego funkcjonowania

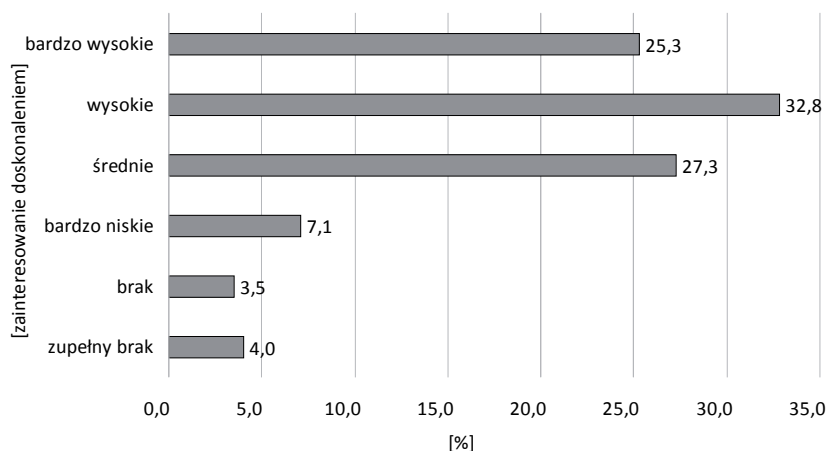
Z badań wynika, że najwyżej (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) badani ocenili kompetencje: wzrost rozwoju osobowościowego (90,5%), pozytywne nastawienie do siebie (89,3%) oraz kompetencje moralne (88,1%).

W stopniu bardzo wysokim najwyżej były ocenione kompetencje: interpretacyjne (50,2%), moralne (41,1%) oraz pozytywne relacje interpersonalne (40,3%).

Zaobserwowano także różnice istotne statystycznie, tj. zależność wieku a kompetencje: wzrost rozwoju osobowościowego, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, kompetencje w działaniu, kompetencje interpretacyjne, kompetencje komunikacyjne, kompetencje metodyczne, a także kompetencje realizacyjne. Najbardziej kompetentna czuje się kadra w przedziale wiekowym 46–55 lat.

3.2. Zapotrzebowanie na rozwój profesjonalny

W pierwszym bloku: Zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej (wykres 11) 1/4 badanych nauczycieli zadeklarowała na bardzo wysokim poziomie potrzebę uczestnictwa w działaniach, które powinny być nakierowane na pracę nad własnymi ograniczeniami i możliwościami, a 32,8% na wysokim poziomie; 27,3% badanych wykazało na poziomie średnim takie zainteresowanie; bardzo niskie było widoczne u 7,1% respondentów, 3,5% wykazało brak zainteresowania, a 4,0% zupełny brak zainteresowania.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 11. Zapotrzebowanie na pracę nad własnymi ograniczeniami i rozwojem możliwości w opinii badanych

Jak widać z dotychczasowych danych, nauczyciele o wiele lepiej oceniają cechy świadczące o pozytywnym nastawieniu do siebie, niż chęć wzięcia udziału w pracach mających zredukować ich własne ograniczenia i doskonalić ich możliwości. Można wnioskować, że nauczyciele w tej dziedzinie raczej czują się pewnie. Tylko nieco ponad połowa badanych wskazała na potrzebę doskonalenia tego obszaru, a jak wcześniej zauważono w badaniach – prawie 90% wskazała nasilenie tej cechy na poziomie bardzo wysokim i wysokim.

Zaobserwowano tu różnicę istotną statystycznie związaną ze stażem pracy. Osoby ze stażem pracy od 6 do 15 lat i powyżej 25 lat są bardziej zainteresowane doskonaleniem tej sfery od innych ($\chi^2=65,931$, $df=27$, $p=0,001$, $Phi=0,510$). Zauważono też, że kadra pedagogiczna z Opola w stopniu bardzo wysokim częściej – w porównaniu z nauczycielami z mniejszych miast i wsi – wskazywała potrzebę doskonalenia ($\chi^2=63,137$, $df=27$, $p=0,001$, $Phi=0,500$).

W kwestii wzrostu rozwoju osobowościowego również widać, że nauczyciele w mniejszym stopniu deklarują potrzebę jego usprawnienia w porównaniu z samooceną. Tylko 27,7% badanych wskazało na bardzo wysokie zainteresowanie, 37,1% na wysokie, 24,1% badanych wykazało średnie zainteresowanie, 5,1% – bardzo niskie, 2,8% – brak zainteresowania, a 3,2% – zupełny brak zainteresowania.

Na chęć doskonalenia rozwoju osobowościowego wpływa wiek. Nauczyciele w wieku 46–55 lat w większym stopniu od pozostałych deklarują w bardzo wysokim stopniu zainteresowanie doskonaleniem rozwoju ($\chi^2=107,814$, $df=36$, $p=0,001$, $Phi=0,653$). Należy zauważyć, że to ta sama kadra, która czuje się bardziej niż inni kompetentna w wielu innych dziedzinach. Jednak pomimo to deklaruje również częściej chęć doskonalenia.

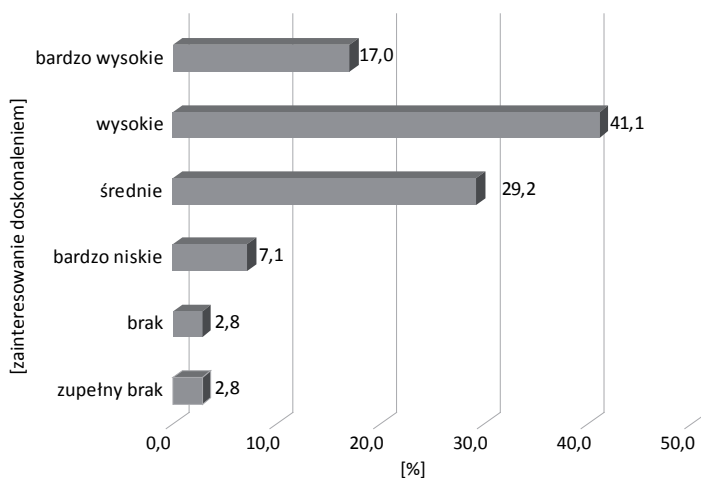
Zapotrzebowanie na doskonalenie autonomii (wykres 14) zostało ocenione podobnie: 19,8% badanych wskazało na bardzo wysokie zainteresowanie możliwością doskonalenia zawodowego w tej dziedzinie, a 40,3% wysokie zainteresowanie. Nieco ponad 1/4 badanych (25,7%) wykazała średnie zainteresowanie doskonaleniem, a tylko 7,1% respondentów wskazała na bardzo niskie zainteresowanie, natomiast 3,2% – brak zainteresowania, a 4,0% – zupełny brak zainteresowania.

Zatem kadra pedagogiczna zarówno nie czuje się niezależna od innych ludzi i posiada na odpowiednim poziomie umiejętności kierowania się w życiu własnymi standardami, jak i deklaruje w prawie tym samym stopniu chęć uczestnictwa w doskonaleniu samodzielności.

Analiza danych wykazała różnicę istotną statystycznie pomiędzy zapotrzebowaniem na doskonalenie w tej sferze a miejscem zamieszkania

($\chi^2=56,153$, $df=27$, $p=0,001$, $\Phi=0,471$). Nauczyciele pracujący na wsiach bardziej, w porównaniu z innymi, są zainteresowani doskonaleniem tej cechy. Wiąże się to z większą kontrolą nauczycieli przez dyrekcję w mniejszych szkołach.

Tylko 17,0% badanych zadeklarowało na bardzo wysokim poziomie chęć doskonalenia umiejętności – konfrontowanie własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmienianie w efekcie swoich poglądów, ponad 40,0% wskazało na wysokie zainteresowanie doskonaleniem tego obszaru, 29,2% na średnie, 7,1% na bardzo niskie, a po 2,8% na brak zainteresowania i zupełny brak zainteresowania.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 12. Zapotrzebowanie na rozwój umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami w opinii badanych

Wyniki te są nieco niższe w porównaniu z oceną występowania tej cechy u siebie, choć ten obszar w ich percepcji został oceniony niżej od pozostałych. Ponad połowa badanych wykazuje chęci w doskonaleniu umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami na poziomie bardzo wysokim i wysokim. Należy pamiętać, że konfrontowanie własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmiana w efekcie swoich poglądów bardzo wielu osobom sprawia kłopoty; nie każdy może temu sprostać, więc doskonalenie tego obszaru wydaje się być uzasadnione.

Zaobserwowano tu różnicę istotną statystycznie pomiędzy deklaracjami podjęcia doskonalenia w tej dziedzinie a wiekiem. Podobnie jak wcześniej kadra pedagogiczna w przedziale wiekowym 46–55 lat jest bardziej chętna do doskonalenia.

Tabela 9

Konfrontowanie własnych spostrzeżeń i ocen a wiek badanych

Zainteresowanie doskonaleniem		Wiek					Ogółem
		do 25 lat	26-35 lat	36-45 lat	46-55 lat	powyżej 56 lat	
Zupełny brak	liczebność	0	1	5	1	0	7
	wiek [%]	0,0	1,1	7,2	1,2	0,0	2,8
	ogółem [%]	0,0	0,4	2,0	0,4	0,0	2,8
Brak	liczebność	0	2	0	4	1	7
	wiek [%]	0,0	2,3	0,0	4,9	8,3	2,8
	ogółem [%]	0,0	0,8	0,0	1,6	0,4	2,8
Bardzo niskie	liczebność	0	2	5	6	5	18
	wiek [%]	0,0	2,2	7,2	7,4	41,7	7,2
	ogółem [%]	0,0	0,8	2,0	2,4	2,0	7,2
Średnie	liczebność	4	29	23	17	1	74
	wiek [%]	100,0	33,3	33,3	21,0	8,3	29,3
	ogółem [%]	1,6	11,5	9,1	6,7	0,4	29,3
Wysokie	liczebność	0	47	23	31	3	104
	wiek [%]	0,0	54,0	33,3	38,2	25,0	40,9
	ogółem [%]	0,0	18,5	9,0	12,2	1,2	40,9
Bardzo wysokie	liczebność	0	6	13	22	2	43
	wiek [%]	0,0	6,9	18,8	27,2	16,7	17,0
	ogółem [%]	0,0	2,4	5,1	8,7	0,8	17,0
Ogółem	liczebność	4	87	69	81	12	253
	wiek [%]	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem [%]	1,6	34,4	27,3	32,0	4,7	100,0

$\chi^2=140,691$, $df=36$, $p=0,001$, $Phi=0,746$.

Źródło: Badania własne.

Ponad połowa badanych (22,9% w stopniu bardzo wysokim i 33,7% w wysokim) wykazała zainteresowanie doskonaleniem kompetencji w działaniu, 29,2% respondentów było zainteresowanych w stopniu średnim, 5,9% w bardzo niskim, 4,7% nie było zainteresowanych, a 3,6% wykazało zupełny brak zainteresowania. Tutaj również pedagodzy w wieku 46-55 lat częściej wykazywali bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem tego obszaru niż pozostali ($\chi^2=121,332$, $df=36$, $p=0,001$, $Phi=0,693$). Chęć podjęcia doskonalenia różnicował również staż pracy. Osoby ze stażem pracy od 6 do 15 lat i powyżej 25 lat, podobnie jak wcześniej, były bar-

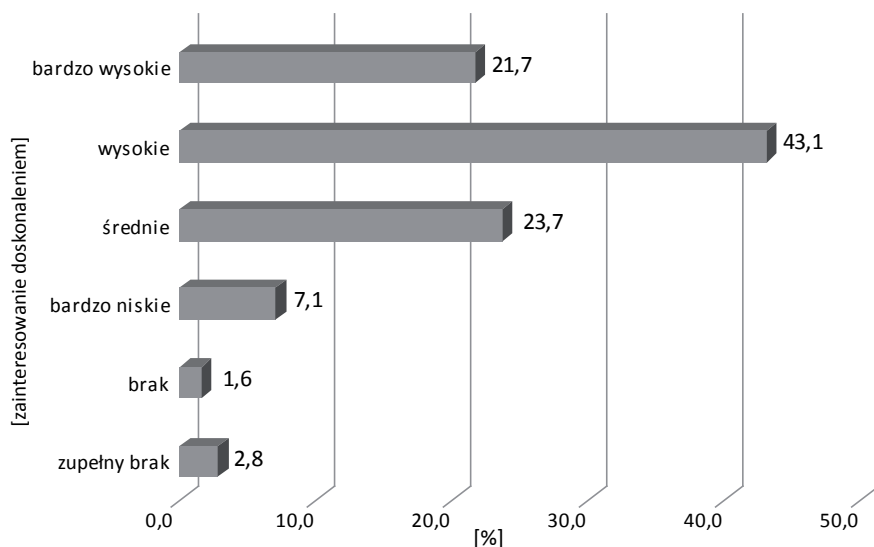
dziej zainteresowane doskonaleniem kompetencji w działaniu od innych ($\chi^2=102,853$, $df=27$, $p=0,001$, $\Phi=0,638$).

Dużo więcej, bo prawie 90,0%, nauczycieli dobrze oceniło siebie w tej sferze umiejętności. Jak widać, o wiele mniej osób zainteresowanych jest ich doskonaleniem, ponieważ czują się pewne siebie.

Bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem pozytywnych relacji interpersonalnych zadeklarowało 28,5% kadry pedagogicznej, a 32,0% – wysokie. Na średnie zainteresowanie doskonaleniem tej dziedziny wskazało 25,3% badanych, 7,9% przejawiało bardzo niskie zainteresowanie, 4,3% brak i 2,0 zupełny brak zainteresowania. Podobnie jak wcześniej nauczyciele w wieku 46–55 lat zdecydowanie częściej wskazują na potrzebę podjęcia doskonalenia pozytywnych relacji interpersonalnych ($\chi^2=99,627$, $df=36$, $p=0,001$, $\Phi=0,628$).

Widać, że pedagodzy wyżej oceniają tą cechę u siebie, niż są zainteresowani jej doskonaleniem. Również prawie 90% badanych oceniło ten obszar u siebie na bardzo wysokim i wysokim poziomie. Dlatego też tylko tyłu badanych widzi w tym przypadku potrzebę podejmowania działań edukacyjnych.

Wysokim zainteresowaniem cieszyło się również doskonalenie kompetencji interpretacyjnych – aż 21,7% kadry pedagogicznej zadeklarowało w stopniu bardzo wysokim, a 43,1% w stopniu wysokim zainteresowanie doskonaleniem tych umiejętności, 23,7% respondentów wskazało na śred-



Źródło: Badanie własne.

Wykres 13. Zapotrzebowanie na rozwój kompetencji interpretacyjnych w opinii badanych

nie zainteresowanie, 7,1% na bardzo niskie, 1,6% na brak zainteresowania, a 2,8% na zupełny brak zainteresowania.

Rozwój kompetencji interpretacyjnych jest bardzo ważny, ponieważ dzięki nim nauczyciel może kształtować rzeczywistość, w której żyje. Badani zdają sobie z tego sprawę i w porównaniu z innymi obszarami raczej wolą właśnie tę sferę rozwijać.

Jeśli chodzi o doskonalenie kompetencji moralnych, zostało ono ocenione następująco: po 27,7% nauczycieli zadeklarowało bardzo wysokie oraz wysokie zainteresowanie doskonaleniem, a 27,3% średnie. Na bardzo niskie zainteresowanie wskazało 8,3%, na brak zainteresowania wskazało 5,5%, a 3,6% na zupełny brak. Należy dodać, że obszar ten w opinii nauczycieli został bardzo wysoko oceniony – prawie 90% w stopniu bardzo wysokim i wysokim.

Większe zainteresowanie wzbudziły kompetencje komunikacyjne. Bardzo wysokie zainteresowanie wykazało 27,7% respondentów, 32,8% wysokie i 26,4% średnie, 9,1% badanych wskazało na bardzo niskie zainteresowanie doskonaleniem, 1,2% brak zainteresowania, a 2,8% zupełny brak zainteresowania.

Z danych widać, że kompetencje komunikacyjne cieszą się, być może, nie największym zainteresowaniem, ale wciąż są ważne w pracy nauczyciela-wychowawcy i kadra pedagogiczna zauważa to. Są one niezbędne do nawiązywania prawidłowych relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami czy też ich rodzicami, ale także pomiędzy samymi nauczycielami.

Podobnie jak poprzednio została oceniona przydatność doskonalenia kompetencji postulacyjnych; 22,5% kadry pedagogicznej zadeklarowało chęć doskonalenia ich w stopniu bardzo wysokim, 36,0% w stopniu wysokim i 30,8% w stopniu średnim. Na bardzo niskie zainteresowanie wskazało 6,3% badanych, na brak zainteresowania – 2,4% i na zupełny brak zainteresowania – 2,0%. Podobnie jak wcześniej, tak i teraz to respondenci w wieku 46–55 lat są o wiele bardziej zainteresowanie doskonaleniem kompetencji postulacyjnych ($\chi^2=110,736$, $df=36$, $p=0,001$, $\Phi=0,662$). I jak wcześniej osoby ze stażem w przedziale 6–15 lat i powyżej 25 lat są bardziej zainteresowane doskonaleniem ($\chi^2=63,605$, $df=27$, $p=0,001$, $\Phi=0,501$).

Również na podobnym poziomie nauczyciele deklarują chęć doskonalenia kompetencji metodycznych – 25,3% w stopniu bardzo wysokim i 33,2% w stopniu wysokim; 28,4% nauczycieli zadeklarowało średnie zainteresowanie ich doskonaleniem, 6,3% bardzo niskie, 2,8% brak zainteresowania i 4,0% zupełny brak zainteresowania.

Badani nauczyciele w większym stopniu deklarują, że posiadają kompetencje metodyczne w stopniu bardzo wysokim i wysokim, niż są chętni do ich doskonalenia. Być może badani posiadają te kompetencje w takim

stopniu, jak deklarują, jednak należy pamiętać, że są to bardzo ważne kompetencje i doskonalenie ich nie zaszkodzi, a wręcz przeciwnie – jest przydatne w ich pracy. Dlatego warto ustawicznie zdobywać wiedzę i umiejętności z tego zakresu.

Ponadto znów widać tu różnicę istotną statystycznie ($\chi^2=107,572$, $df=36$, $p=0,001$, $Phi=0,652$). Kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat przejawia o wiele większe zainteresowanie w doskonaleniu kompetencji metodycznych od pozostałych.

Na bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem kompetencji realizacyjnych wskazało 26,5% badanych, a na wysokie zainteresowanie – 34,0%. Średnie zainteresowanie doskonaleniem kompetencji realizacyjnych zadeklarowało 26,5% respondentów, bardzo niskie – 8,7%, brak zainteresowania – 2,8% i zupełny brak zainteresowania – 1,6%.

Kompetencje te są również bardzo ważne w pracy nauczyciela. Pomimo że nauczyciele bardzo wysoko oceniają te kompetencje u siebie, nie mogą zapominać o ciągłym ich doskonaleniu. Gwarantują one przecież sprawne posługiwanie się metodami i środkami działania, a to jest niesłychanie ważna sfera pracy nauczyciela.

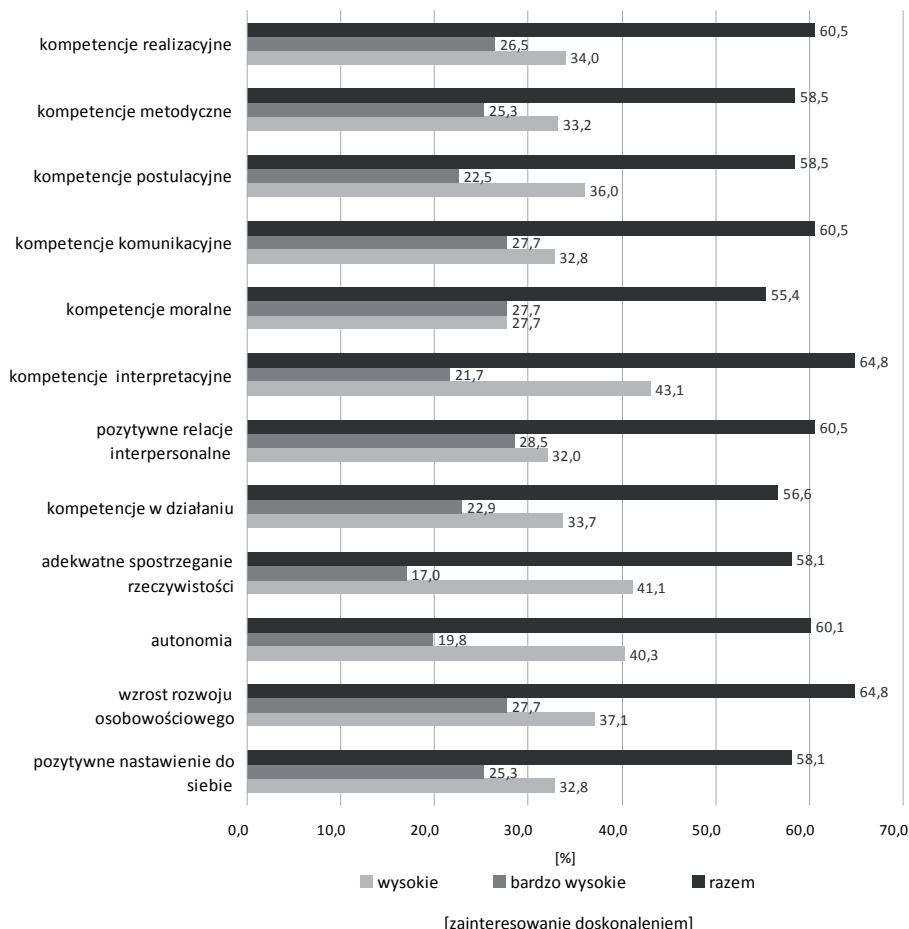
Także i w tym przypadku nauczyciele w wieku 46–55 lat wykazują większe zainteresowanie doskonaleniem od pozostałych ($\chi^2=106,665$, $df=36$, $p=0,001$, $Phi=0,649$).

Z badań wynika, że najbardziej – w stopniu bardzo wysokim i wysokim – badani są zainteresowani doskonaleniem: kompetencji wzrost rozwoju osobowościowego (64,8%), kompetencji interpretacyjnych (64,8%), oraz kompetencji realizacyjnych, kompetencji komunikacyjnych i pozytywnych relacji interpersonalnych (po 60,5%).

W stopniu bardzo wysokim kadra pedagogiczna najbardziej była zainteresowana doskonaleniem pozytywnych relacji interpersonalnych (28,5%), a także wzrostem rozwoju osobowościowego, kompetencjami moralnymi oraz kompetencjami komunikacyjnymi (po 27,7%).

Ponadto kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat przejawia większe zainteresowanie doskonaleniem swych kompetencji od pozostałych w następujących obszarach: wzrost rozwoju osobowościowego, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, kompetencje w działaniu, pozytywne relacje interpersonalne, kompetencje postulacyjne, kompetencje metodyczne oraz kompetencje realizacyjne. Pomimo że kadra ta czuje się bardziej kompetentna od innych w wielu obszarach, również przejawia ona większe zainteresowanie doskonaleniem własnych kompetencji. Świadczy to o profesjonalizmie badanych i głębokiej refleksji nad swoją pracą.

Również staż pracy miał wpływ na deklaracje badanych. Okazało się, że w przedziale 6–15 lat i powyżej 25 lat są osoby, które najchętniej chcą



Źródło: Badanie własne.

Wykres 14. Syntetyczne ujęcie zapotrzebowania na rozwój profesjonalny w opinii badanych

podejmować szkolenia z zakresu pozytywnego nastawienia do siebie, kompetencji postulacyjnych czy kompetencji w działaniu. Należy dodać, że wśród osób ze stażem powyżej 25 lat znajdują się także osoby w wieku 46–55 lat, które są najbardziej zainteresowane doskonaleniem swych kompetencji.

3.3. Kompetencje profilaktyczne w obszarze wiedzy

Swój poziom wiedzy z zakresu profilaktyki badani nauczyciele ocenili następująco:

Tylko 8,7% badanych bardzo dobrze oceniło swoją wiedzę w odniesieniu do podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych, 36,8% dobrze,

aż 39,1% odpowiedziało „trudno powiedzieć”, a 13,8% oceniało swój poziom źle i 1,6% bardzo źle.

Profilaktyka w szkole prowadzona jest obligatoryjnie; nauczyciele są jej realizatorami. Jednak z badań wynika, że nie każdy orientuje się w zapisach, które umożliwiają prowadzenie działań profilaktycznych. Prawdopodobnie dlatego, że podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych określa działalność edukacyjną szkoły m.in. przez program profilaktyki, a wiedza ta jest wystarczająca dla kadry pedagogicznej.

Lepiej przez pedagogów została oceniona znajomość naukowych podstaw teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych. Na poziomie bardzo dobrym swoją wiedzę oceniło 9,9% respondentów,

Tabela 10

Poziom wiedzy z zakresu podstawowych teorii naukowych wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych a wiek badanych

Deklarowany poziom wiedzy z zakresu podstawowych teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych	Wiek					Ogółem	
	do 25 lat	26–35 lat	36–45 lat	46–55 lat	powyżej 56 lat		
Źle	liczebność	4	2	8	3	0	17
	wiek [%]	100,0	2,3	11,6	3,7	0,0	6,7
	ogółem [%]	1,6	0,8	3,2	1,2	0,0	6,7
Trudno powiedzieć	liczebność	0	31	17	18	4	70
	wiek [%]	0,0	35,6	24,6	22,2	33,3	27,7
	ogółem [%]	0,0	12,3	6,7	7,1	1,6	27,7
Dobrze	liczebność	0	49	36	48	8	141
	wiek [%]	0,0	56,3	52,2	59,3	66,7	55,7
	ogółem [%]	0,0	19,4	14,2	19,0	3,2	55,7
Bardzo dobrze	liczebność	0	5	8	12	0	25
	wiek [%]	0,0	5,7	11,6	14,8	0,0	9,9
	ogółem [%]	0,0	2,0	3,2	4,7	0,0	9,9
Ogółem	liczebność	4	87	69	81	12	253
	wiek [%]	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem [%]	1,6	34,4	27,3	32,0	4,7	100,0

$\chi^2=71,124$, $df=12$, $p=0,0001$, $\Phi=0,753$.

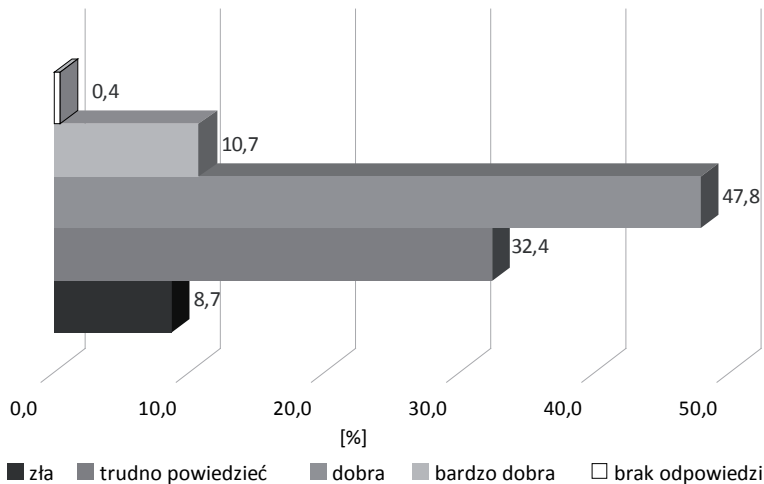
Źródło: Badania własne.

55,7% na poziomie dobrym, 27,7% badanych nie potrafiło jednoznacznie odpowiedzieć, a 6,7% źle oceniło swoją wiedzę z tego obszaru.

Ta wiedza jest bardzo potrzebna do konstruowania odpowiednich programów profilaktyki skierowanych do właściwego adresata. Trzeba pamiętać, że profilaktyka powinna objąć trzy grupy odbiorców: dzieci i młodzież, rodziców i nauczycieli. Dlatego znając prawidłowości występujące w zachowaniu tych trzech grup, nauczyciele są w stanie bardziej efektywnie konstruować i wdrażać działania profilaktyczne.

Zaobserwowano tu różnice istotne statystycznie pomiędzy wiekiem badanych a deklaracjami. Nauczyciele w przedziale wiekowym 46–55 lat zgłaszają na wyższym poziomie swoją wiedzę z zakresu tego obszaru w porównaniu z pozostałymi.

Ponad połowa badanych oceniła w stopniu bardzo dobrym (10,7%) i dobrym (47,8%) swoją wiedzę z zakresu strategii oddziaływań profilaktycznych. Prawie 1/3 respondentów (32,4%) udzieliła odpowiedzi „trudno powiedzieć”, a 8,7% źle oceniło swoją wiedzę; braki danych to 0,4%.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 15. Wiedza z zakresu strategii oddziaływań profilaktycznych w opinii badanych

Stosowana w strategii oddziaływań profilaktycznych wiedza może okazać się kluczem do skuteczności działań i wydaje się być jedną z najważniejszych dziedzin w pracy nauczyciela-profilaktyka. Śledząc badania i najnowsze osiągnięcia w profilaktyce, jesteśmy w stanie odpowiednio skonstruować bardziej skuteczny szkolny program profilaktyki.

Zaobserwowano różnice istotne statystycznie pomiędzy odpowiedziami a wiekiem i stażem pracy. I tak osoby w wieku powyżej 56 lat

($x^2=70,992$, $df=16$, $p=0,0001$, $Phi=0,530$) i ze stażem pracy powyżej 25 lat ($x^2=39,2763$, $df=12$, $p=0,0001$, $Phi=0,396$) deklarują częściej niż pozostałe posiadanie tej wiedzy – mają one większe doświadczenie od pozostałych, prawdopodobnie również korzystały z licznych form doskonalenia zawodowego, i mogą czuć się bardziej kompetentne.

Bardzo dobrze swoją wiedzę na temat czynników chroniących i czynników ryzyka ocenia 16,2% nauczycieli, a 44,3% dobrze. Jednak prawie 1/3 (31,6%) nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, a 7,5% ocenia tę wiedzę źle; braki danych wynoszą 0,4% odpowiedzi.

Znajomość cech jednostki czy środowiska sprzyjających bądź chroniących przed występowaniem zachowań ryzykownych jest bardzo przydatna profilaktykom. Wiąże się ona również ze znajomością teorii zmian zachowań oraz teorii rozwojowych człowieka, w tym koncepcji resilience, w myśl której profilaktyka skupia się właśnie na wzmacnianiu czynników chroniących. W profilaktyce bardziej skuteczne okazuje się wzmacnianie czynników chroniących, co ma związek z profilaktyką pozytywną, która jest atrakcyjniejsza i lepiej przyjmowana przez odbiorców. Widza ta daje możliwość konstruowania programów dla młodych ludzi nie odstrasżających, nie moralizujących, a wręcz przeciwnie – zachęcających i sprzyjających rozwojowi dzieci i młodzieży.

Tylko 6,3% badanych bardzo dobrze i 28,1% dobrze oceniło swoją wiedzę odnośnie do badań nad zachowaniami ryzykownymi. Prawie połowa z kadry pedagogicznej (49,8%) zadeklarowała „trudno powiedzieć”, a 15,4% źle i 0,4% bardzo źle oceniło swój zasób wiedzy o zachowaniach ryzykownych.

Aktualna wiedza z zakresu badań nad czynnikami chroniącymi i czynnikami ryzyka pozwala na odpowiedni dobór treści i metod pracy z dziećmi i młodzieżą, w szczególności na poziomie profilaktyki uniwersalnej. Uchwycenie w czasie zmieniających się rodzajów zachowań ryzykownych i aktualnie niebezpiecznych pozwala odpowiednio zaprogramować oddziaływania profilaktyczne wobec młodych odbiorców.

Tutaj również nauczyciele w wieku 46–55 lat deklarują w większym stopniu posiadanie wiedzy na poziomie bardzo dobrym i dobrym w porównaniu z pozostałymi ($x^2=39,247$, $df=16$, $p=0,001$, $Phi=0,394$).

Bardzo dobrze swoją wiedzę o substancjach psychoaktywnych ocenia 10,3% badanych, a 44,7% dobrze. Jednak ponad 1/3 (34,0%) nie jest w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi; 10,2% respondentów ocenia ją źle i 0,8% bardzo źle.

Dodatkowo badania wykazały, że nauczyciele, którzy ukończyli kierunek pedagogika (specjalność inna niż nauczycielska) oraz specjalność wychowanie przedszkolne na kierunku pedagogika, ocenili znacznie wy-

żej swą wiedzę z tego zakresu w porównaniu z innymi ($\chi^2=35,947$, $df=12$, $p=0,0001$, $\Phi=0,377$). Kierunek pedagogika obejmuje różne zagadnienia o uzależnieniach i środkach psychoaktywnych. Jednak badania pokazały, że nauczyciele o specjalności wczesnoszkolnej nie są już tak pewni swej wiedzy, mimo że ukończyli także kierunek pedagogika.

Ze względu na różnorodność środków psychoaktywnych, z którymi może się zetknąć młody człowiek, wiedza ta ważna jest dla nauczycieli-profilaktyków. Zdarza się tak, że wiedza, jaką dysponują młodzi ludzie na temat różnych środków psychoaktywnych, jest powierzchowna i nieprawdziwa, zatem profilaktycy mogą być przydatni w jej weryfikowaniu. Ponadto dzięki niej orientują się, w jaki sposób pod wpływem określonych środków mogą zachowywać się osoby, które je biorą, co sprzyja podjęciu interwencji wobec nich.

Podobnie jak wcześniej badania wykazały różnicę istotną statystycznie między wiedzą z tego obszaru a wiekiem badanych; kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat lepiej ocenia swą wiedzę ($\chi^2=58,291$, $df=16$, $p=0,0001$, $\Phi=0,480$).

Swoją wiedzę z dziedziny zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży bardzo dobrze oceniło 19,0% badanych i 53,0% dobrze. Ponad 1/4 nauczycieli (26,4%) nie potrafiła udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a 1,6% oceniło ją na złym poziomie.

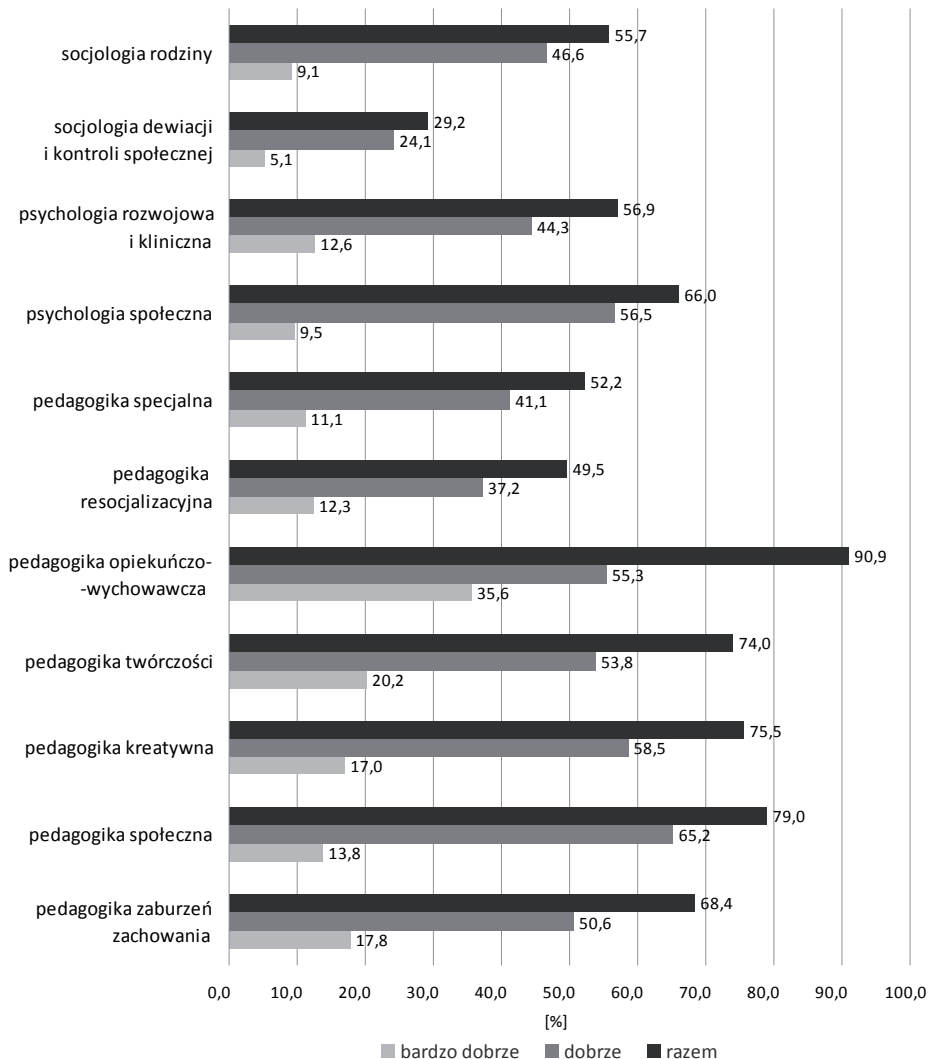
Wachlarz zachowań ryzykownych podejmowanych przez młode osoby wciąż się zmienia i poszerza. To nie jest tylko picie alkoholu, branie narkotyków czy agresja, to również zachowania związane z alkoreksją, ortoreksją, tanoreksją czy też bigoreksją i dogłębną znajomość problemu jest przydatna osobom, które wspierają dzieci i młodzież.

Wśród subdyscyplin pedagogiki i innych dyscyplin naukowych najwyższą oceniono w stopniu bardzo dobrym i dobrym wiedzę z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (90,9%), pedagogiki społecznej (79,0%), pedagogiki kreatywnej (75,5%) oraz pedagogiki twórczości (74,0%) i pedagogiki zaburzeń zachowania (68,4%). Dane przedstawia wykres 16.

Badania zostały przeprowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, zatem respondenci dysponują największą wiedzą z tych dziedzin.

I tak bardzo wysoko przez kadre pedagogiczną zostały również ocenione: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (35,6%), pedagogika twórczości (20,2%), pedagogika kreatywna (17,0%), a także pedagogika zaburzeń zachowania (17,8%). Jeśli chodzi o ten ostatni zakres wiedzy, to również jest on dosyć szeroko poruszany w standardach kształcenia nauczycieli.

Dość wysoko została także oceniona przez badanych wiedza z zakresu psychologii społecznej (ocena bardzo dobra – 9,5% i dobra – 56,5%).



Źródło: Badanie własne.

Wykres 16. Wiedza z zakresu różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych w opinii badanych

Nieco niżej badani ocenili swoją wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i klinicznej (12,6% – bardzo dobrze i 44,3% dobrze), socjologii rodziny (9,1% – bardzo dobrze i 46,6% dobrze), a także pedagogiki specjalnej (11,1% – bardzo dobrze i 41,1% – dobrze) oraz pedagogiki resocjalizacyjnej (12,3% – bardzo dobrze i 37,2% dobrze).

Zaobserwowano, że wiedzę z zakresu pedagogiki resocjalizacyjnej ($\chi^2=37,482$, $df=12$, $p=0,0001$, $\Phi=0,385$), pedagogiki specjalnej ($\chi^2=88,788$,

$df=15$, $p=0,0001$, $Phi=0,592$), psychologii społecznej ($x^2=52,660$, $df=12$, $p=0,0001$, $Phi=0,456$) oraz psychologii rozwojowej i klinicznej ($x^2=53,748$, $df=15$, $p=0,0001$, $Phi=0,461$) wyżej u siebie ocenili nauczyciele, którzy kończyli kierunek pedagogika (nie na specjalności nauczycielskiej), którzy kończyli specjalność pedagogika resocjalizacyjna czy też terapia pedagogiczna, gdzie wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej, psychologii społecznej i rozwojowej oraz klinicznej jest dużo.

Najniżej została oceniona przez nauczycieli ich wiedza z zakresu socjologii dewiacji i kontroli społecznej (5,1% - bardzo dobrze i 24,1% dobrze).

Wszystkie oceny przedstawia tabela 11.

Tabela 11

Szczegółowa wiedza z zakresu różnych dyscyplin i subdyscyplin naukowych w opinii badanych

Dyscypliny i subdyscypliny pedagogiki	Ocena [%]					
	bardzo dobrze	dobrze	trudno powiedzieć	źle	bardzo źle	braki
Zaburzenia zachowania	17,80	50,60	26,10	5,50	0,00	0,00
Społeczna	13,80	65,20	20,20	0,40	0,00	0,40
Kreatywna	17	58,50	23,30	1,20	0,00	0,00
Twórczości	20,20	53,80	22,50	3,10	0,00	0,40
Opiekuńczo-wychowawcza	35,60	55,30	8,30	0,80	0,00	0,00
Resocjalizacyjna	12,30	37,20	39,90	10,20	0,00	0,40
Specjalna	11,10	41,10	36,30	9,50	1,60	0,40
Psychologia społeczna	9,50	56,50	26,10	7,50	0,00	0,40
Psychologia rozwojowa i kliniczna	12,60	44,30	32,40	7,90	2,40	0,40
Socjologia dewiacji i kontroli społecznej	5,10	24,10	49,40	16,70	4,30	0,40
Socjologia rodziny	9,10	46,60	35,60	8,30	0,00	0,40

Źródło: Badania własne.

Jak widać z przytoczonych danych, najgorzej są oceniane dyscypliny naukowe i subdyscypliny takie jak patologia, odchylenia od normy czy też oddziaływania wobec osób z zaburzeniami; w tych nauczyciele czują się najmniej pewnie. Tematy te prawdopodobnie nie były poruszane w programach kształcenia, a odnoszą się raczej do kształcenia specjalnego.

Ponadto zaobserwowano w ocenie wiedzy z pedagogiki zaburzeń zachowania różnicowanie odpowiedzi ze względu na wiek ($x^2=80,044$, $df=12$, $p=0,0001$, $Phi=0,562$), także pedagogiki specjalnej ($x^2=59,630$, $df=20$, $p=0,0001$, $Phi=0,485$) czy psychologii społecznej ($x^2=71,225$, $df=16$,

$p=0,0001$, $Phi=0,531$) i psychologii rozwojowej i klinicznej ($x^2=205,237$, $df=20$, $p=0,0001$, $Phi=0,901$). Osoby w wieku powyżej 56 lat deklarowały jej posiadanie na poziomie wyższym w porównaniu z pozostałymi grupami wiekowymi. Również nauczyciele w wieku 46–55 lat podobnie ocenili swą wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i klinicznej.

Dodatkowo staż pracy także różnicował odpowiedzi dotyczące wiedzy z pedagogiki zaburzeń zachowania ($x^2=24,569$, $df=9$, $p=0,003$, $Phi=0,312$) oraz psychologii rozwojowej i klinicznej ($x^2=40,161$, $df=15$, $p=0,0001$, $Phi=0,398$). Nauczyciele ze stażem powyżej 25 lat czuli się w tych obszarach bardziej kompetentni.

Nisko również została oceniona przez badanych ich wiedza z metodologii badań nauk społecznych – jedynie 8,3% badanych oceniło ją na poziomie bardzo dobrym, 31,6% na dobrym, aż 46,7% respondentów zadeklarowało odpowiedź „trudno powiedzieć” i 13,0% – źle; braki wyniosły 0,4% odpowiedzi.

Znajomość metodologii badań nauk społecznych pozwala na przygotowanie prawidłowej diagnozy środowiska szkolnego. Jest więc niezbędna w pierwszych fazach tworzenia szkolnego programu profilaktyki. Obszar ten jest bardzo ważny, a z badań widać, że kadra pedagogiczna nie ocenia go dosyć wysoko.

Podobnie nisko oceniono wiedzę z zakresu diagnostyki psychopedagogicznej. Na poziomie bardzo dobrym oceniło ją 8,3% badanych i 39,1% na poziomie dobrym, 38,4% respondentów nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a 13,8% oceniło ją źle; braki danych wyniosły 0,4% z odpowiedzi.

Diagnoza stanowi podstawę wszelkiej działalności pedagogicznej, a w tym wypadku profilaktycznej. Proces ten składa się z wielu czynności, które pozwalają na przygotowanie odpowiednich działań pedagogicznych i profilaktycznych. Z badań wynika, że wiedza z tego zakresu nie jest wystarczająca wśród wszystkich badanych.

Ponad połowa badanych (12,3% w stopniu bardzo dobrym i 40,3% w stopniu dobrym) zadeklarowała znajomość wiedzy z zakresu konstruowania programów profilaktycznych, 34,4% osób nie ustosunkowało się do tego stwierdzenia, 11,4% oceniło swą wiedzę na złym poziomie i 1,2% na bardzo złym; braki stanowiły 0,4% odpowiedzi.

Pomimo że nie każdy nauczyciel musi konstruować szkolny program profilaktyki, to raczej każdy jest jego realizatorem. Wiedza ta potrzebna jest do właściwego zaprojektowania programu, a później właściwej jego realizacji. Znajomość etapów konstruowania programów profilaktycznych i zasad z pewnością wpływa na skuteczność tychże programów.

Wyżej od pozostałych wiedzę swą z tego zakresu ocenili nauczyciele w przedziale wiekowym 46–55 lat ($x^2=60,418$, $df=20$ $p=0,0001$, $Phi=0,489$).

Kolejnym bardzo ważnym obszarem, choć niekiedy niedocenianym, jest wiedza o monitoringu i ewaluacji. Monitoring i ewolucja podnoszą skuteczność oddziaływań profilaktycznych – dzięki nim można zbadać skuteczność danego programu profilaktyki. Jednak tutaj nauczyciele wyżej ocenili swą wiedzę: 19,4% zadeklarowało ją na poziomie bardzo dobrym i 46,6% na dobrym, 28,1% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 4,7% ocenia ten obszar źle i 0,8% bardzo źle; braki, jak poprzednio, 0,4% danych.

Podobnie jak wcześniej dużo lepiej wiedzę swą oceniają nauczyciele w wieku 46–55 lat ($x^2=57,766$, $df=20$ $p=0,0001$, $Phi=0,478$).

Bardzo wysoko została przez badanych oceniona wiedza o formach i metodach nauczania oraz pracy z dziećmi: aż 53,4% ocenia ją bardzo dobrze, 36,8% dobrze, źle ocenia tylko 1,6% respondentów, a 8,2% nie dało jednoznacznej odpowiedzi.

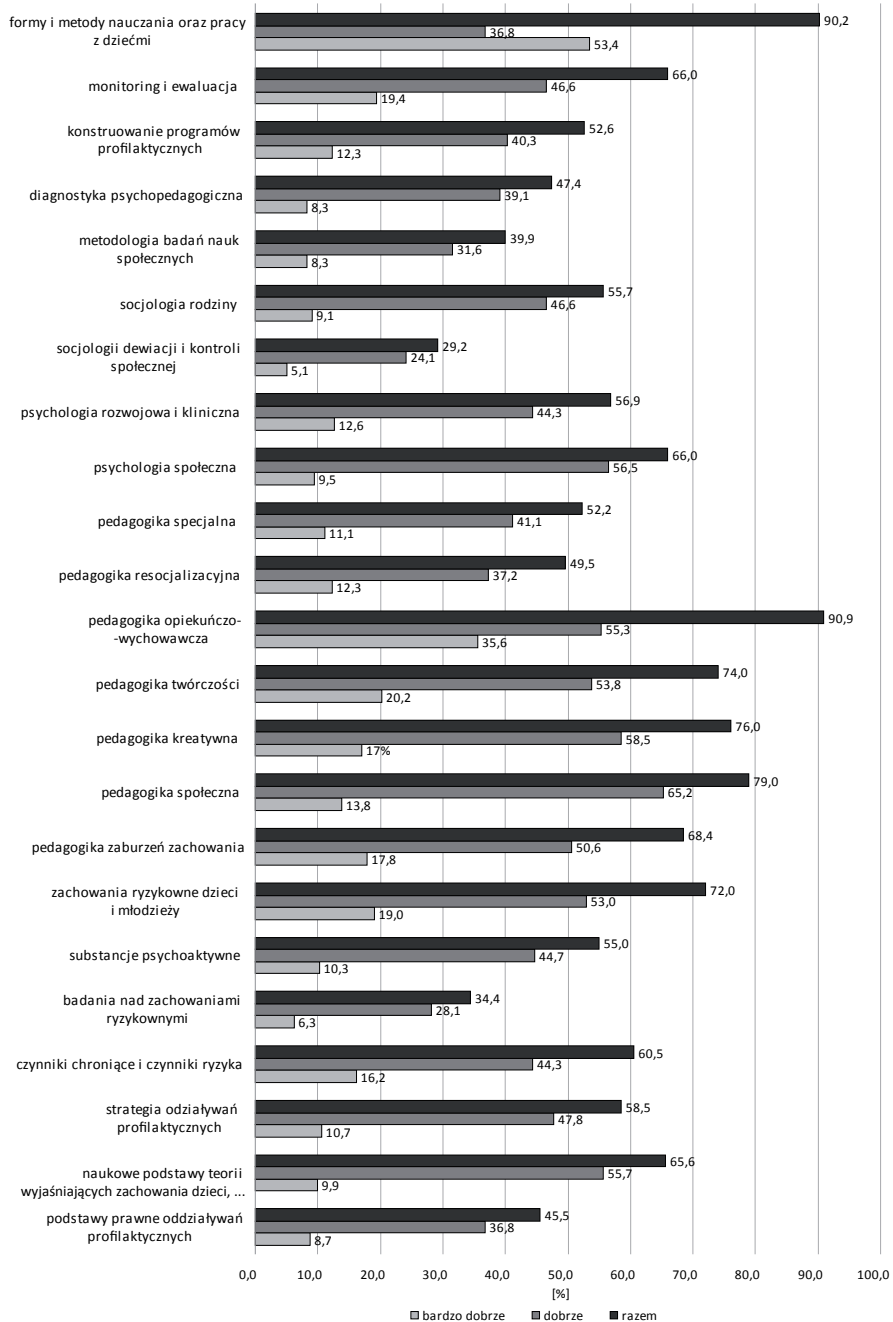
Wyżej swoją wiedzę w stopniu dobrym i bardzo dobrym ocenili nauczyciele z Opola oraz z miast od 10 do 100 tys. ($x^2=49,079$, $df=9$, $p=0,0001$, $Phi=0,440$). Być może w dużych miastach jest większa dostępność do szkoleń, które sprzyjają podnoszeniu kompetencji z tego zakresu.

Jak widać z danych, kadra pedagogiczna czuje się dobrze przygotowana do pracy z dziećmi. Z analizy wynika, że najbardziej pewni swojej wiedzy są pedagodzy w wieku 46–55 lat oraz ze stażem pracy powyżej 25 lat. Dodatkowo w niektórych kwestiach nauczyciele w wieku powyżej 56 lat również są przekonani o swojej dużej wiedzy.

Samooceń w poszczególnych dziedzinach jest następująca: najwyżej, w stopniu bardzo dobrym, została oceniona wiedza o formach i metodach nauczania dzieci i młodzieży (53,4%), w zakresie pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (36,6%) oraz pedagogiki twórczości (20,2%).

W stopniu bardzo dobrym i dobrym najwyżej oceniono dziedziny z zakresu: pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej (90,9%), form i metod nauczania oraz pracy z dziećmi (90,2%), pedagogiki społecznej (79,0%), pedagogiki kreatywnej (76,0%), pedagogiki twórczości (74,0%) oraz zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży (72,0%). W tych obszarach nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zapewne czują się dobrze. Programy nauczania są tak skonstruowane, żeby było w nich dużo treści przedmiotowych odnoszących się do tych zagadnień.

Widać również, że pedagodzy po kierunku pedagogika lepiej niż inni oceniają swą wiedzę z zakresu: znajomości substancji psychoaktywnych, pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki specjalnej, psychologii społecznej oraz psychologii rozwojowej i klinicznej.



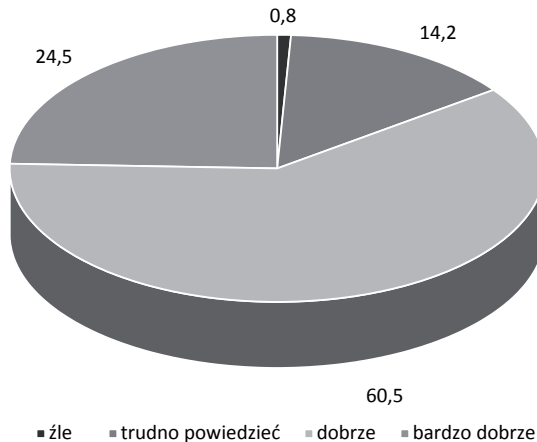
Źródło: Badanie własne.

Wykres 17. Syntetyczne ujęcie wiedzy nauczycieli z poszczególnych obszarów w opinii badanych

3.4. Kompetencje profilaktyczne – umiejętności

Do umiejętności obejmujących oddziaływania profilaktyczne należy aż 25 elementów niezbędnych nauczycielowi-profilaktykowi.

Mimo że wiedza z zakresu diagnozowania nie została wysoko oceniona przez nauczycieli, to umiejętność tę zadeklarowało aż 24,5% badanych w stopniu bardzo dobrym i 60,5% w dobrym; jedynie 14,2% odpowiedziało „trudno powiedzieć”, a 0,8% źle oceniało u siebie tę umiejętność.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 18. Umiejętność diagnozowania w opinii badanych [%]

Badania wykazały różnice istotne statystycznie ($\chi^2=42,485$, $df=9$, $p=0,0001$, $\Phi=0,410$). Nauczyciele po skończonej specjalności edukacja wczesnoszkolna na kierunku pedagogika wyżej, w porównaniu z innymi, oceniają tę umiejętność. Być może na tej specjalności w różnych modułach prowadzone są zajęcia z diagnozowania i nauczyciele ci czują się bardziej pewni tej umiejętności.

Umiejętność pracy z dziećmi, podobnie jak wiedza z tego zakresu, została bardzo wysoko oceniona przez pedagogów: 58,9% oceniło ją bardzo dobrze, 36,8% dobrze, 4,3% dało odpowiedź „trudno powiedzieć”.

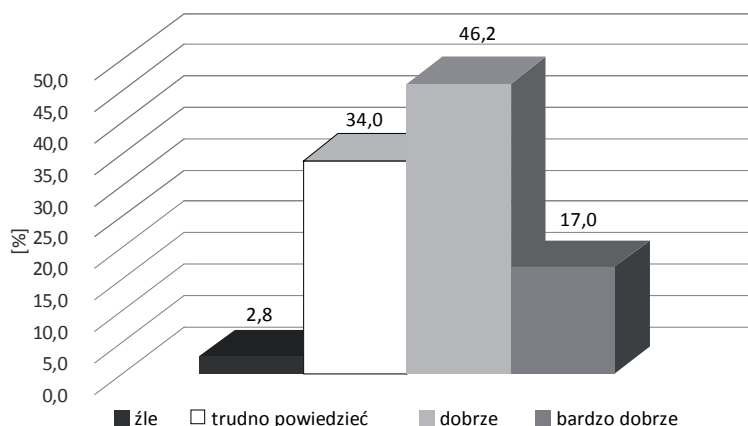
Praca z dziećmi nauczycielom edukacji wczesnoszkolnej na ogół nie sprawia trudności – na bardzo wysokim poziomie oceniają zarówno wiedzę, jak i umiejętności w tej dziedzinie. Jest to element bardzo istotny, który można wykorzystać przy planowaniu szkolnego programu profilaktycznego. Zwłaszcza że przy projektowaniu oddziaływań profilaktycznych zwraca się uwagę na odbiorców, treści oraz formy i metody oddziaływań.

Umiejętność pracy z rodzicami uczniów została oceniona nieco niżej – 34,8% respondentów ocenia ją bardzo dobrze i 50,6% dobrze, natomiast 13,4% – „trudno powiedzieć”, a 1,2% źle. Umiejętność ta potrzebna jest nauczycielom-profilaktykom, ponieważ współczesny model oddziaływań profilaktycznych zakłada, że profilaktyka powinna być skierowana nie tylko do dzieci, ale również do rodziców, a także nauczycieli.

Występuje także różnica istotna statystycznie ($\chi^2=38,305$, $df=9$, $p=0,0001$, $\Phi=0,389$). Nauczyciele ze stażem powyżej 25 lat wyżej oceniali tę umiejętność u siebie niż pozostali, co wynika zapewne z ich bogatego doświadczenia.

Bardzo dobrze ocenia u siebie umiejętność konstruowania i wdrażania programów profilaktycznych 19,8% badanych, a 49,8% dobrze. W mniejszym stopniu kadra pedagogiczna deklaruowała wiedzę z tego zakresu. Można wnioskować, że respondenci mniej są pewni wiedzy, a bardziej korzystają ze swego doświadczenia. Prawie każdy nauczyciel uczestniczy w szkolnych programach profilaktyki, więc nabywa te umiejętności. Jednak trudno powiedzieć, czy owe umiejętności wpisują się w standardy oddziaływań profilaktycznych.

Odpowiedzi badanych różniły się na poziomie istotności statystycznej ($\chi^2=50,718$, $df=9$, $p=0,0001$, $\Phi=0,448$). Nauczyciele pracujący na wsiach w dużo mniejszym stopniu aniżeli pozostali są pewni swoich umiejętności, jeżeli chodzi o konstruowanie i wdrażanie programów profilaktycznych. Być może w większych miastach profilaktyka w szkole jest wspierana przez inne instytucje, a także organizuje się więcej szkoleń z tego zakresu dla nauczycieli odpowiedzialnych za szkolne programy profilaktyki.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 19. Umiejętność monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych w opinii badanych

Ponadto 28,8% badanych nie potrafiło wskazać jednoznacznej odpowiedzi, a 1,6% źle oceniło umiejętności pracy z dziećmi.

Dosyć nisko został oceniony monitoring i ewaluacja programów profilaktycznych. Tylko 17,0% oceniło swe umiejętności bardzo dobrze i 46,2% dobrze, ponad 1/3 respondentów (34,0%) odpowiedziało „trudno powiedzieć”, a 2,8% źle (wykres 19).

Monitorowanie i ewaluacja oddziaływań profilaktycznych mogą być słabym punktem nauczycieli, ponieważ zazwyczaj nie zwracano na nie uwagi. Wcześniej szkolne programy profilaktyki były po prostu realizowane, ale nikt nie zastanawiał się nad ich skutecznością. Z kolei we współczesnym modelu oddziaływań profilaktycznych kładzie się szczególny nacisk na ten obszar. Program musi być na każdym etapie monitorowany, a na zakończenie poddany ewaluacji. Dobrze by było, gdyby ewaluacja ta była nie tylko wewnętrzna, prowadzona przez kadrę pedagogiczną szkoły, ale również zewnętrzna, przeprowadzana przez specjalistów lokalnych.

Tabela 12

Umiejętność monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych a staż pracy

Ocena		Staż pracy				Ogółem
		do 5 lat	od 6 do 15 lat	16–25 lat	powyżej 25 lat	
Źle	liczebność	4	2	1	0	7
	staż pracy [%]	8,9	2,5	1,6	0,0	2,8
	ogółem [%]	1,6	0,8	0,4	0,0	2,8
Trudno powiedzieć	liczebność	23	35	23	5	86
	staż pracy [%]	51,1	43,8	35,9	7,8	34,0
	ogółem [%]	9,1	13,8	9,1	2,0	34,0
Dobrze	liczebność	12	35	30	40	117
	staż pracy [%]	26,7	43,8	46,9	62,5	46,2
	ogółem [%]	4,7	13,8	11,9	15,8	46,2
Bardzo dobrze	liczebność	6	8	10	19	43
	staż pracy [%]	13,3	10,0	15,6	29,7	17,0
	ogółem [%]	2,4	3,2	4,0	7,5	17,0
Ogółem	liczebność	45	80	64	64	253
	staż pracy [%]	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	ogółem [%]	17,8	31,6	25,3	25,3	100,0

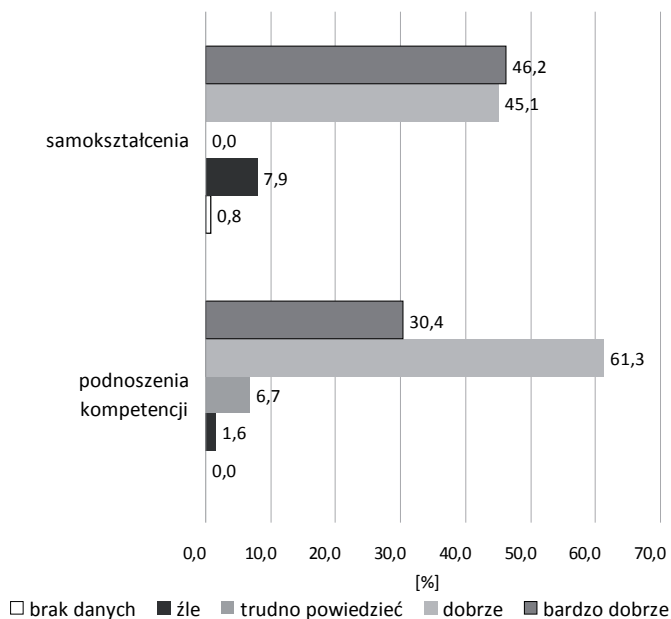
$\chi^2=43,614$, $df=9$, $p=0,0001$, $Phi=0,415$.

Źródło: Badania własne

Może to być spowodowane tym, że osoby te mają większe doświadczenie w prowadzeniu monitoringu i ewaluacji, a tym samym czują się pewniej w tych czynnościach.

Ponadto osoby ze stażem powyżej 25 lat wyżej oceniały tę umiejętność u siebie.

Prawie 1/3 badanych (30,4%) bardzo dobrze i 61,3% dobrze ocenia u siebie umiejętność podnoszenia kompetencji, 6,7% nie potrafiło ich określić, a 1,6% oceniło je źle. Z kolei 46,2% bardzo dobrze i 45,1% dobrze oceniła umiejętność samokształcenia, 7,9% źle. Obszary te są wysoko oceniane przez nauczycieli, ponieważ w zawód ten wpisany jest ustawiczny proces doksztalcania się w różnych formach. Nie chodzi tu tylko o zasady awansu zawodowego, począwszy od stopnia nauczyciela kontraktowego, ale także o zmiany, jakie wciąż dokonują się w szkolnictwie na różnych etapach kształcenia. Kadra pedagogiczna w toku pracy opanowuje na bardzo wysokim poziomie te umiejętności.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 20. Ocena umiejętności podnoszenia kompetencji i samokształcenia w opinii badanych

Wśród umiejętności oddziaływania na innych najwyżej zostało ocenione dawanie przykładu. Bardzo dobrze ocenie je 39,1% nauczycieli i dobrze – 51,0%. Dalej wysoko oceniana jest również umiejętność wywierania pozytywnego wpływu na innych (30,4% – bardzo dobrze i 56,6% – dobrze). Motywować innych w bardzo wysokim stopniu potrafi 31,2% badanych, a w stopniu wysokim 51,8%. Natomiast 28,9% badanych bardzo dobrze oraz 52,1% dobrze ocenia u siebie umiejętność budowania autorytetu.

Dodatkowo osoby ze stażem powyżej 25 lat częściej niż pozostali deklarują, że posiadają tę umiejętność w stopniu bardzo dobrym i dobrym ($\chi^2=41,064$, $df=9$, $p=0,0001$, $Phi=0,403$).

Tabela 13

Umiejętności oddziaływania na innych w opinii badanych [%]

Ocena	Motywowanie innych	Dawanie przykładu	Wywieranie pozytywnego wpływu na innych	Budowanie autorytetu
Źle	0,00	0,00	0,40	1,60
Trudno powiedzieć	17,00	9,90	12,60	17,40
Dobrze	51,80	51,00	56,60	52,10
Bardzo dobrze	31,20	39,10	30,40	28,90

Źródło: Badania własne.

Jak widać z danych, kadra pedagogiczna wysoko ocenia umiejętność oddziaływania na innych. Są one bardzo potrzebne w szczególności w pracy z dziećmi na pierwszym etapie edukacyjnym – jeszcze nauczyciele są inaczej postrzegani przez uczniów i jeszcze łatwo stają się dla nich autorytetami.

Wysoko również zostały ocenione umiejętności komunikacyjne: 36,0% ocenia je na poziomie bardzo dobrym i 54,9% na poziomie dobrym, niezdecydowanych było 9,1% respondentów.

Znaczenie komunikacji w procesie edukacji, a w szczególności w procesie oddziaływań profilaktycznych jest bardzo duże. Aby praca układała się po myśli nauczyciela-profilaktyka, przekazywane komunikaty muszą być zrozumiałe i czytelne dla dzieci. Dzięki temu można skuteczniej oddziaływać na innych.

Umiejętność radzenia sobie w sytuacjach trudnych w stopniu bardzo dobrym zadeklarowało 20,6% badanych, a w stopniu dobrym 58,1%. Należy zauważyć, że znaczna część osób – 19,0%, nie potrafiła udzielić jednoznacznej odpowiedzi, a 2,4% badanych źle ocenia tę umiejętność u siebie.

Biorąc pod uwagę pracę nauczyciela-wychowawcy, umiejętność ta jest również bardzo potrzebna. Także w pracy na pierwszym etapie edukacyjnym zdarzają się trudne sytuacje, które należy na bieżąco rozwiązywać.

Na podobnym poziomie została także oceniona umiejętność budowania zespołu. Nieco więcej niż 1/4 badanych (25,3%) ocenia tę umiejętność bardzo dobrze i 51,8% dobrze; „trudno powiedzieć” – 22,1% respondentów, a źle ją ocenia 0,8%.

Dużo wysiłku wymaga budowanie zespołu, a w profilaktyce będzie to budowanie zespołu wdrażającego oddziaływania. Zespół ten powinien składać się z nauczycieli i rodziców, a także innych specjalistów, którzy mogą wspomóc profilaktykę w szkole.

Zauważono w tym zakresie różnicę istotną statystycznie ($\chi^2=42,115$, $df=9$, $p=0,0001$, $Phi=0,408$). Kadra pedagogiczna, która ukończyła specjalność edukacja wczesnoszkolna na kierunku pedagogika, wyżej, w porównaniu z innymi, ocenia u siebie tę umiejętność.

Jeżeli chodzi o umiejętności, które powinni trenować uczniowie w ramach szkolnego programu profilaktyki, kadra pedagogiczna udzieliła następujących odpowiedzi:

Dosyć wysoko oceniono umiejętność budowania pozytywnych relacji z innymi (35,5% – bardzo dobrze i 51,8% – dobrze), współdziałania (31,2% – bardzo dobrze i 58,1% – dobrze), kreatywności (34,4% – bardzo dobrze i 50,6% – dobrze), rozpoznawania własnych stanów emocjonalnych (38,7% – bardzo dobrze i 45,5% – dobrze) oraz empatii (42,3% – bardzo dobrze i 45,8% – dobrze).

Umiejętność budowania pozytywnych relacji z innymi szczególnie potrzebna jest przy włączaniu w oddziaływania profilaktyczne rodziców. Budując pozytywne relacje z nimi, nauczyciel-profilaktyk może uczynić swój program bardziej skutecznym, a dzięki empatii łatwiej z kolei można nawiązać kontakt z dziećmi. Natomiast 18,6% bardzo dobrze i 53,7% dobrze ocenia u siebie umiejętność asertywności. Najniżej w stopniu bardzo dobrym (14,6%) została oceniona umiejętność radzenia sobie ze stresem. W stopniu dobrym odpowiedzi udzieliło 50,6% badanych.

Nisko, w porównaniu z innymi, została również oceniona umiejętność podejmowania decyzji (19,4% – bardzo dobrze i 57,3% – dobrze), a także rozpoznawania stanów emocjonalnych innych (25,7% – bardzo dobrze i 51,8% – dobrze) – tabela 14.

Ponad 1/3 nauczycieli (36,7%) bardzo dobrze i 54,2% dobrze oceniła u siebie umiejętność autorefleksji nad własnym postępowaniem w sposób zgodny z wyborem, ale bez ograniczania wolności i praw uczniów; 9,1% osób nie oceniło umiejętności autorefleksji.

Kompetencje moralne są ważne, w szczególności w prowadzeniu działań profilaktycznych, gdzie pokazujemy dzieciom, jak należy się zachowywać. Z danych wynika, że pedagodzy deklarują je na wysokim poziomie, co dobrze o nich świadczy.

Z badań wynika, że najwyższą (bardzo dobrze i dobrze) nauczyciele oceniają u siebie umiejętności: pracy z dziećmi (95,7%), podnoszenia kompetencji (91,7%), samokształcenia (91,3%), autorefleksji (90,9%), komunikacyjne (90,9%), a także dawania przykładu (90,1%).

Tabela 14

Wybrane umiejętności interpersonalne w opinii badanych [%]
(ocena szczegółowa)

Ocena \ Umiejętności	Bardzo dobrze	Dobrze	Trudno powiedzieć	Źle
Budowanie pozytywnych relacji z innymi	35,50	51,80	12,30	0,40
Asertywność	18,60	53,70	18,20	9,50
Współdziałanie	31,20	58,10	10,70	0,00
Rozwiązywanie problemów	22,90	60,50	16,60	0,00
Kreatywność	34,40	50,60	14,20	0,80
Radzenie sobie ze stresem	14,60	50,60	26,90	7,90
Podjęmowania decyzji	19,40	57,30	18,60	4,70
Rozpoznawanie stanów emocjonalnych własnych	38,70	45,50	13,00	2,80
Rozpoznawanie stanów emocjonalnych innych	25,70	51,80	22,10	0,40
Empatii	42,30	45,80	11,90	0,00

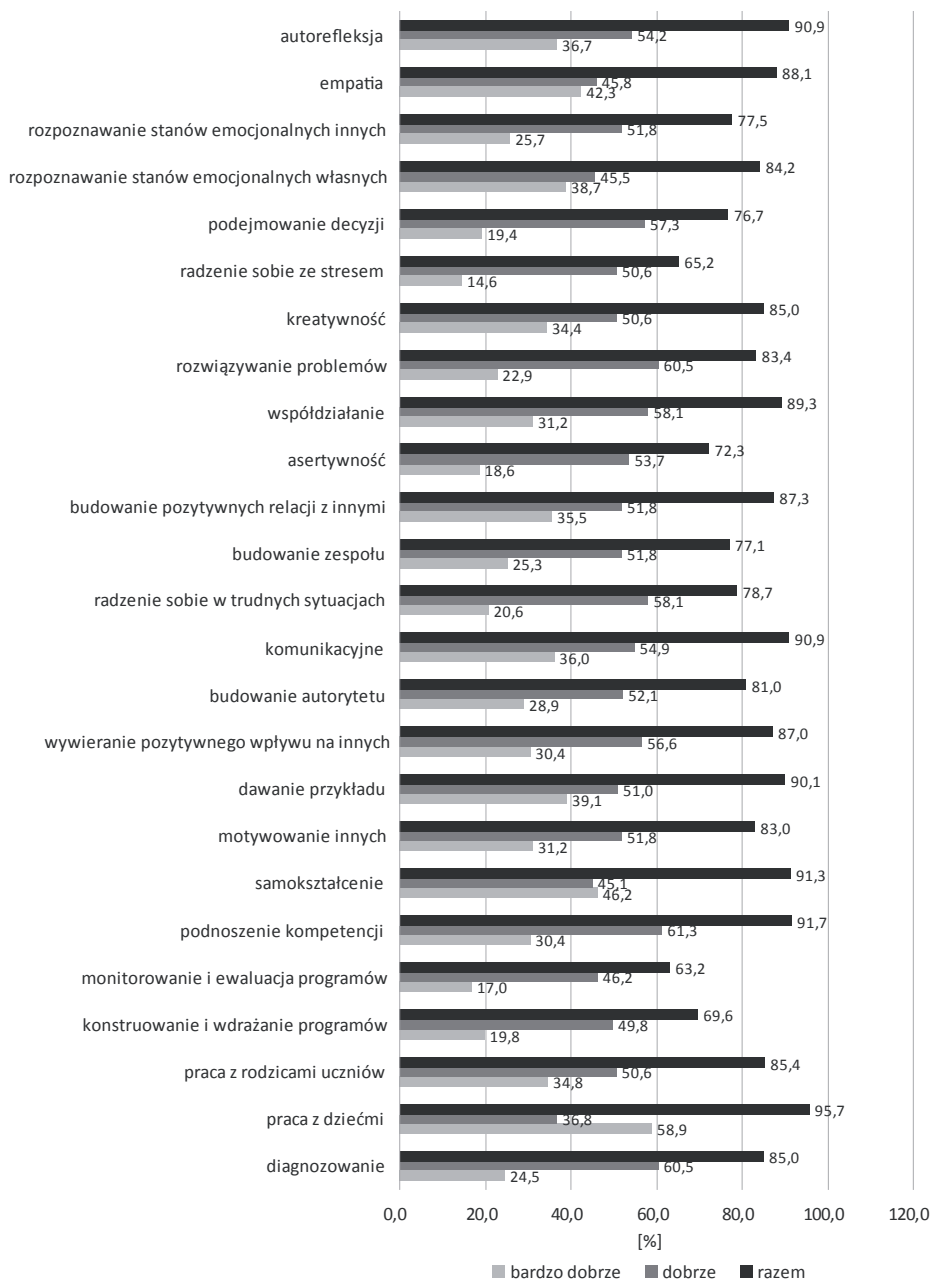
Źródło: Badania własne.

Podobnie w stopniu bardzo dobrym nauczyciele najwyżej oceniają umiejętności: pracy z dziećmi (58,9%), samokształcenia (46,2%) oraz empatii (42,3%).

Najniżej (w stopniu bardzo dobrym i dobrym) zostały ocenione przez pedagogów kompetencje monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych (63,2%), radzenie sobie ze stresem (65,2%) oraz konstruowanie i wdrażanie programów profilaktycznych (69,6%).

Jak widać z danych, są to przede wszystkim umiejętności *stricte* dotyczące oddziaływań profilaktycznych i związane ze szkolnym programem profilaktyki. Ich słaba ocena przez nauczycieli wynika z niedostatecznego przygotowania do wdrażania programów profilaktyki w szkole.

Dodatkowo należy zaznaczyć, że wiek badanych różnicował odpowiedzi. I tak, podobnie jak wcześniej, kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat oraz powyżej 56 lat uważała, że posiada wysokie kompetencje z zakresu pracy z dziećmi ($\chi^2=104,095$, $df=8$, $p=0,0001$, $\Phi=0,641$), monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych



Źródło: Badanie własne.

Wykres 21. Syntetycznie ujęte umiejętności nauczycieli z poszczególnych obszarów w opinii badanych

($\chi^2=40,000$, $df=12$ $p=0,0001$, $Phi=0,398$) oraz podnoszenia kompetencji ($\chi^2=72,583$, $df=12$, $p=0,0001$, $Phi=0,536$).

Ponadto pedagodzy w wieku powyżej 56 lat wyżej od pozostałych ocenili swoje umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych ($\chi^2=49,275$, $df=12$, $p=0,0001$, $Phi=0,441$).

Również nauczyciele, którzy ukończyli specjalność edukacja wczesnoszkolna na kierunku pedagogika, wyżej, w porównaniu z innymi, ocenili także umiejętności diagnozowania oraz budowania zespołu.

Badania pokazały także, że nauczyciele pracujący w środowisku wiejskim w mniejszym stopniu aniżeli pozostali oceniają swe umiejętności konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych.

3.5. Doświadczenia z zakresu oddziaływań profilaktycznych

Podrozdział ten porusza kwestię poprawności konstruowania i wdrażania programu profilaktycznego. Analizą danych objęto modele współczesnego i tradycyjnego oddziaływania profilaktycznego.

I tak, aż 41,5% badanych w stopniu bardzo wysokim i 36,8% w wysokim zgodziło się ze stwierdzeniem, że program profilaktyczny powinien skupić się na zwalczaniu patologii. Zdania nie miało 16,2% respondentów, tylko 4,7% raczej się nie zgodziło z takim stwierdzeniem, a 0,8% zdecydowanie się nie zgodziło.

Jak wiadomo, we współczesnym modelu oddziaływań profilaktycznych odchodzi się od zwalczania patologii, a koncentruje na promocji zachowań prozdrowotnych, prospołecznych. W ten sposób profilaktyka staje się przyjemna i wpisuje się w nurt profilaktyki pozytywnej, gdzie brak zakazów, nakazów, a przede wszystkim treści zwalczających patologię.

Zaobserwowano również różnicę istotną statystycznie ($\chi^2=101,326$, $df=16$, $p=0,0001$, $Phi=0,633$) w ocenie tego obszaru w porównaniu z wiekiem badanych. Osoby powyżej 56. roku życia zdecydowanie częściej twierdziły, że program profilaktyczny powinien zwalczać patologie. Być może wynika to z wcześniejszych programów profilaktycznych, które miały taki cel, a nauczyciele tak je konstruowali.

Jednak już 96,0% badanych (68,0% w stopniu bardzo wysokim i 28,0% w stopniu wysokim) stwierdziło, że program profilaktyczny powinien obejmować promocję zdrowia. Na to stwierdzenie nie potrafiło jedno-

znacznie odpowiedzieć 3,2% badanych, a 0,8% zdecydowanie się nie zgodziło.

Jak widać z danych, współczesny model oddziaływań profilaktycznych wciąż miesza się z modelem tradycyjnym. Jednak aby profilaktyka była skuteczna, powinna być realizowana według współczesnych standardów.

Ponad połowa badanych (33,2% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 19,8% „raczej zgadzam się”) stwierdziła, że program profilaktyczny powinien dotyczyć wyłącznie wiedzy na temat uzależnień, agresji i przemocy.

Mniej pedagogów (15,1% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 23,7% „raczej się zgadzam”) opowiedziało się za oddziaływaniem profilaktycznym ukierunkowanym na wiedzę na temat negatywnych skutków zażywania substancji psychoaktywnych, a ponad 40% (20,2% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 21,2% „raczej się zgadzam”) nauczycieli uważało, że profilaktyka w szkole powinna skupiać się na wiedzy o negatywnych skutkach stosowania agresji i przemocy.

Prawie taki sam odsetek respondentów (22,1% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 15,8% „raczej się zgadzam”) uważał, że program profilaktyczny powinien wyłącznie odnosić się do wiedzy na temat przyczyn sięgania po substancje psychoaktywne.

Również wiek zróżnicował przekonanie o tym, że program profilaktyczny powinien dotyczyć wyłącznie wiedzy na temat uzależnień, agresji i przemocy ($\chi^2=50,624$, $df=16$, $p=0,0001$, $\Phi=0,447$) oraz wiedzy na temat przyczyn sięgania po substancje psychoaktywne ($\chi^2=44,235$, $df=20$, $p=0,001$, $\Phi=0,418$). Kadra pedagogiczna w wieku powyżej 56 lat znacznie częściej deklaruwała potrzebę programów profilaktycznych właśnie z tych obszarów.

Zdecydowanie więcej badanych opowiedziało się za dostarczaniem dzieciom wiedzy na temat zachowań ryzykownych (34,0% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 42,2% „raczej się zgadzam”) oraz wiedzy na temat przyczyn zachowań ryzykownych (34,4% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 42,7% „raczej się zgadzam”).

Wśród nauczycieli – co widać z danych – istnieje świadomość, że szkolny program profilaktyki powinien raczej dotyczyć szeroko rozumianych zachowań ryzykownych, a nie wyłącznie ich wycinka. Wcześniej profilaktyka skupiała się na problemach z: agresją, przemocą, alkoholem, narkotykami czy też paleniem papierosów. Obecnie współczesny model oddziaływań profilaktycznych zakłada, że profilaktyka powinna obejmować nie tylko wybrane problemy, ale wszystkie zachowania ryzykowne, które mogą być podejmowane przez dzieci i młodzież.

Tabela 15

Wybrane elementy tradycyjnego programu profilaktycznego w opinii badanych [%]

Opinia Elementy programu profilaktycznego	Zdecydowanie zgadzam się	Raczej zgadzam się	Nie mam zdania	Raczej nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Braki
Wiedza na temat uzależnień, agresji i przemocy	33,20	19,80	13,00	19,40	14,60	0,00
Wiedza na temat negatywnych skutków zażywania substancji psychoaktywnych	15,10	23,70	21,30	21,30	17,80	0,80
Wiedza na temat negatywnych skutków stosowania agresji i przemocy	20,20	21,20	18,60	19,80	19,40	0,80
Wiedza na temat przyczyn sięgania po substancje psychoaktywne	15,80	22,10	20,60	21,70	19,00	0,80
Wiedza na temat zachowań ryzykownych	34,00	42,20	17,40	3,60	2,80	0,00
Wiedza na temat przyczyn występowania zachowań ryzykownych	34,40	42,70	16,20	4,30	2,00	0,40

Źródło: Badania własne.

Jeżeli chodzi o elementy współczesnego programu profilaktycznego, to badani najwyżej (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) ocenili przydatność nauki dzieci radzenia sobie w trudnych sytuacjach (97,2%) oraz kształtowania umiejętności społecznych (96,0%). Bardzo wysoko zostało również ocenione wzmacnianie samooceny ucznia-dziecka (94,4%), rozwijanie umiejętności dzieci (92,9%), a także wzmacnianie poczucia własnej wartości dziecka (92,5%) i kreowanie nowego potencjału u dzieci (92,5%).

Wymienione oddziaływania są bardzo potrzebne dzieciom, w szczególności dzieciom na pierwszym etapie edukacyjnym. Wpisują się one w nurt profilaktyki pozytywnej, a co najważniejsze – nie mogą zaszkodzić, tak jak może to mieć miejsce wówczas, gdy na zajęciach profilaktycznych porusza się kwestie związane z narkotykami lub innymi środkami psychoaktywnymi. Z badań wynika, że kadra pedagogiczna ceni bardziej działania, które wpisują się we współczesny model oddziaływań profilaktycznych.

Tabela 16

Wybrane elementy współczesnego programu profilaktycznego w opinii badanych [%]

Opinie Elementy współczesnego programu profilaktycznego	Zdecydowanie zgadzam się	Raczej zgadzam się	Nie mam zdania	Raczej nie zgadzam się	Zdecydowanie nie zgadzam się	Braki
Wzmacnianie poczucia własnej wartości ucznia-dziecka	60,90	31,60	4,70	2,40	0,00	0,40
Kształtowanie umiejętności społecznych	62,40	33,60	3,60	0,40	0,00	0,00
Wzmacnianie samooceny ucznia-dziecka	58,80	35,60	4,00	1,20	0,00	0,40
Rozwijanie umiejętności dzieci	62,80	30,10	4,30	1,60	0,80	0,40
Kreowanie nowego potencjału u dzieci	57,30	35,20	5,90	0,80	0,80	0,00
Radzenie sobie dzieci w sytuacjach trudnych	68,70	28,50	2,40	0,40	0,00	0,00

Źródło: Badania własne.

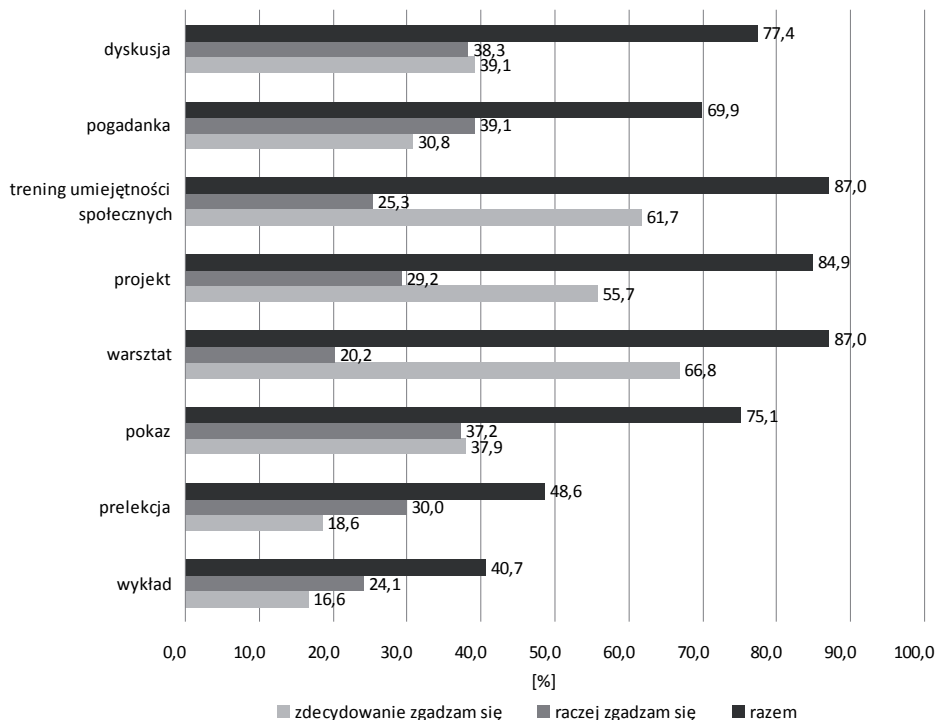
Aby profilaktyka była skuteczna, musi być realizowana za pomocą odpowiednich form i metod. I tak badani nauczyciele najwyżej (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) ocenili przydatność warsztatów i treningów umiejętności społecznych (po 87,0%). Wysoko również oceniono metodę

Tabela 17

Formy i metody zajęć profilaktycznych w ocenie badanych [%]
(ocena szczegółowa)

Opinia Formy zajęć	Zdecydowanie zgadzam się	Raczej zgadzam się	Nie mam zdania	Raczej się nie zgadzam	Zdecydowanie się nie zgadzam	Braki odpowiedzi
Wykład	16,60	24,10	24,10	20,60	13,40	1,20
Prelekcja	18,60	30,00	24,10	19,40	6,70	1,20
Pokaz	37,90	37,20	17,40	4,70	2,00	0,80
Warsztat	66,80	20,20	11,40	1,60	0,00	0,00
Projekt	55,70	29,20	10,70	2,80	1,60	0,00
Trening umiejętności społecznych	61,70	25,30	7,40	1,60	3,20	0,80
Pogadanka	30,80	39,10	14,20	9,50	5,60	0,80
Dyskusja	39,10	38,30	14,20	4,00	3,60	0,80

Źródło: Badania własne.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 22. Formy i metody zajęć profilaktycznych w ocenie badanych projektów (84,9%), dyskusję (77,4%), pokaz (75,1%) i pogadankę (69,9%). Najniżej przez pedagogów został oceniony wykład (40,7%) i prelekcja (48,6%).

Jednak również spora część respondentów (40,7%) dobrze ocenia wykład jako metodę. Dzieje się tak być może dlatego, że wykład wciąż cieszy się dużą popularnością, choć nie należy do metod zalecanych przy pracy z dziećmi.

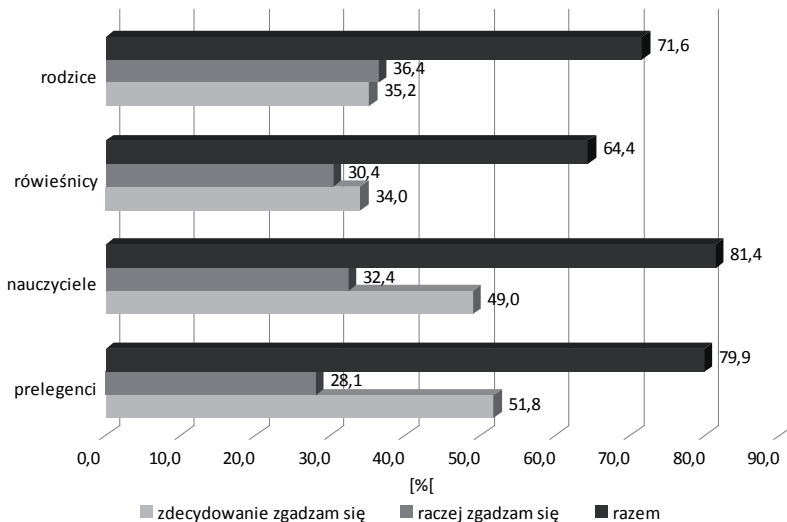
Nauczyciele świetnie zdają sobie sprawę, że najbardziej efektywnymi formami i metodami pracy z dziećmi są te, które aktywizują dzieci. Również współczesny model oddziaływań profilaktycznych zakłada takie podejście – odchodzi się od wykładów i prelekcji na zajęciach z profilaktyki.

Zauważono tu różnicę istotną statystycznie ($\chi^2=49,711$, $df=12$, $p=0,0001$, $\Phi=0,443$) w preferowanych przez nauczycieli formach realizacji oddziaływań profilaktycznych. Nauczyciele po specjalności edukacja wczesnoszkolna, w porównaniu z innymi, bardziej doceniają metodę projektów. Może to być spowodowane bardzo częstym stosowaniem jej przez kadre pedagogiczną na tym etapie edukacyjnym.

Ponadto zauważono także różnice istotne statystycznie pomiędzy stażem pracy badanych a pozytywną oceną form realizacji oddziaływań profilaktycznych przez projekt ($\chi^2=78,12$, $df=16$, $p=0,0001$, $\Phi=0,555$) oraz warsztaty ($\chi^2=51,686$, $df=9$, $p=0,0001$, $\Phi=0,452$). Nauczyciele ze stażem pracy od 6 do 15 lat wyżej aniżeli pozostałe grupy oceniali te formy.

Jako realizatorów szkolnych programów profilaktyki kadra pedagogiczna przede wszystkim wskazała samych siebie (81,4%) i prelegentów zewnętrznych, czyli specjalistów z zakresu profilaktyki (79,9%). Zdaniem większości badanych do prowadzenia działań profilaktycznych również nadają się rodzice (71,6%), a także same dzieci (64,4%). Dodatkowo osoby w wieku powyżej 56 lat częściej od pozostałych deklarowali, że programy profilaktyczne powinni prowadzić prelegenci ($\chi^2=133,326$, $df=16$, $p=0,0001$, $\Phi=0,727$).

Współczesny model oddziaływań profilaktycznych zakłada, że profilaktyka w szkołach powinna być prowadzona przez nauczycieli. Do przeszłości odchodzi już model specjalisty-profilaktyka, bardzo często niezwiązanego ze szkołą, a co najgorsze – nieznanego danego środowiska. Współczesny model zakłada również włączanie rodzica w oddziaływania profilaktyczne, a także samych dzieci. Szczególnie dobre efekty może przynieść profilaktyka rówieśnicza, np. dzieci mogłyby się dzielić z innymi dziećmi swoimi zainteresowaniami, a co za tym idzie – rozbudzać ich zainteresowania.



Źródło: Badanie własne.

Wykres 23. Realizatorzy oddziaływań profilaktycznych w opinii badanych

Prawie wszyscy badani (71,6% odpowiedzi „zdecydowanie zgadzam się” i 24,1% – „raczej się zgadzam”) stwierdzili, że program profilaktyczny powinien być realizowany systematycznie. Jedynie 4,3% osób nie udzieliło jednoznacznej odpowiedzi.

Jest to zadowalające, ponieważ profilaktyka, aby była skuteczna, musi być realizowana systematycznie. To proces, który ma obszary wspólne z wychowaniem i jedynie nieprzerwane oddziaływania mają największy sens.

Nieco mniej osób, 56,9%, zdecydowanie się zgodziło i 30,4% raczej się zgodziło, że program profilaktyczny powinien być ewaluowany. Nie miało zdania 11,1% badanych i raczej się nie zgodziło 0,8%; braki danych to również 0,8%. Prawie taki sam odsetek nauczycieli (56,9% – „zdecydowanie tak” i 29,2% „raczej tak”) był zdania, że program profilaktyczny powinien być ewaluowany. Swojego zdania nie wyraziło 10,3% respondentów, 32,8% raczej nie zgodziło się i 0,4% zdecydowanie się nie zgodziło; braki danych stanowiły 0,4%.

Jak widać, większość pedagogów jest zdania, że program profilaktyczny powinien być ewaluowany i monitorowany. Świadczy to dobrze o doświadczeniu badanych, gdyż są to elementy niezbędne, o których nie można zapomnieć. Wpływają one na skuteczność oddziaływań profilaktycznych.

Można zatem wyciągnąć wnioski – respondenci w swoich oddziaływaniach korzystają raczej ze współczesnego modelu oddziaływań profilaktycznych. Mimo że w opinii badanych pojawiły się przekonania, że program profilaktyczny powinien dotyczyć m.in. takich elementów, jak zwalczanie patologii czy też zdobywania wiedzy na temat środków psychoaktywnych, to widać, że znacznie częściej zgadzali się oni ze współczesnymi założeniami, zgodnymi ze standardami profilaktycznymi. Szkolne programy profilaktyki wciąż ewoluują podobnie jak kadra je wdrażająca. Jest to zapewne dobry znak i sygnał, że nauczyciele, zgodnie z wytycznymi dla pełnionego zawodu, wciąż podnoszą swoje kompetencje.

Wnioski praktyczne

Analiza danych umożliwiła wyciągnięcia wniosków końcowych, które mogą być skierowane przede wszystkim do nauczycieli pracujących na pierwszym etapie edukacyjnym. Jednak w niektórych kwestiach z pewnością można te wnioski rozszerzyć na inne etapy.

Jak do tej pory brakuje jakichkolwiek standardów przydatnych w kształceniu nauczycieli-profilaktyków czy też osób zajmujących się profilaktyką. Dlatego wypracowane zalecenia praktyczne mogą być pomocne przede wszystkim do polepszenia kształcenia nauczycieli w zakresie profilaktyki.

Z analizy danych można wyciągnąć następujące wnioski.

- Badani nauczyciele najwyżej (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) oceniają swoje kompetencje z zakresu: wzrostu rozwoju osobowościowego (90,5%), pozytywnego nastawienia do siebie (89,3%), kompetencji moralnych (88,1%), pozytywnych relacji interpersonalnych (87,7%), kompetencji w działaniu (87,0%), kompetencji komunikacyjnych (85,7%) oraz kompetencji metodycznych (85,0%).

- Najniżej badani ocenili kompetencje: adekwatne spostrzeganie rzeczywistości (68,8%), autonomii (70,7%), postulacyjne (73,5%) oraz interpretacyjne (79,8%) i realizacyjne (79,9%). Kompetencje takie jak autonomia nie są jednak zależne tylko od samych nauczycieli, ale również od klimatu społecznego placówek oświatowych. Dlatego też wzmacnianie ich, w porównaniu z innymi, może okazać się trudniejsze.

- Wyniki Charakterystyki Funkcjonowania Profesjonalnego autorstwa Z.B. Gasia wskazują, że pedagodzy uzyskali wysoki poziom wskaźników: atuty osobowościowe (AO = 50,6) i atuty profesjonalne (AP = 51,5). Tym samym wskaźnik globalne atuty osobowościowe (GAO) w opinii badanych uzyskał także wysoki poziom.

- W analizie danych: Charakterystyka Funkcjonowania Profesjonalnego zaobserwowano także różnice istotne statystycznie, wynikające z zależności między wiekiem a kompetencjami: wzrost rozwoju osobowości-

wego, adekwatne spostrzeganie rzeczywistości, kompetencjami w działaniu, i interpretacyjnymi, komunikacyjnymi, metodycznymi, a także kompetencjami realizacyjnymi. Najbardziej kompetentna czuje się kadra w przedziale wiekowym 46–55 lat.

- Największe zapotrzebowanie na rozwój profesjonalny w opinii badanych (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) wiąże się z kompetencjami interpretacyjnymi (64,8%), wzrostem rozwoju osobowościowego (64,8%), kompetencjami realizacyjnymi (60,5%), komunikacyjnymi (60,5%), pozytywnymi relacjami interpersonalnymi (60,5%), a także autonomią (60,1%).

- Najniższe zainteresowanie (w stopniu bardzo wysokim i wysokim) doskonaleniem zawodowym nauczyciele wiążą z kompetencjami: moralnymi (55,4%), w działaniu (56,6%), adekwatne spostrzeganie rzeczywistości (58,1%), pozytywne nastawienie do siebie (58,1%), a także kompetencjami metodycznymi (58,5%) i postulacyjnymi (58,5%).

- W Zapotrzebowaniu na Rozwój Profesjonalny wskaźnik: zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej (ZO=44,8) osiągnął przeciętny poziom. Podobne wyniki otrzymano w drugim bloku: zapotrzebowanie na doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych (wskaźnik ZP=44,9). Zapotrzebowanie na wzbogacenie zasobów osobowościowych (GZO), który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów obu bloków, tym samym dał wynik przeciętny.

- Najwyżej, w stopniu bardzo dobrym, nauczyciele ocenili swoją wiedzę z zakresów: formy i metody nauczania dzieci i młodzieży (53,4%), pedagogika opiekuńczo-wychowawcza (36,6%) oraz pedagogika twórczości (20,2%). Widać, że w tych dziedzinach nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej czują się bardzo dobrze.

- Równie dobrze (w stopniu bardzo dobrym i dobrym) została oceniona wiedza z pedagogiki społecznej (79,0%), pedagogiki kreatywnej (76,0%) oraz zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży (72,0%).

- Z analizy danych odnośnie do samooceny wiedzy badanych wynika, że najbardziej pewna swojej wiedzy jest kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat oraz ze stażem pracy powyżej 25 lat. Dodatkowo w niektórych kwestiach widać, że kadra w wieku powyżej 56 lat również deklaruje dużą wiedzę. Są to osoby z bogatym doświadczeniem, natomiast młodsze lub z mniejszym stażem pracy mogą gorzej oceniać swoją wiedzę, choć nie można wykluczyć, że jej nie posiadają. Po prostu mogą nie mieć przekonania do wysokiego poziomu własnej wiedzy.

- Z zakresu dyscyplin naukowych i ich subdyscyplin respondenci najniżej ocenili swoją wiedzę z: socjologii dewiacji i kontroli społecznej (21,0% – odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”) oraz pedagogiki specjalnej (11,1% – odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), pedagogiki resocjalizacyjnej

(10,2% odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), a także psychologii rozwojowej i klinicznej (10,3% odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”). Dlatego warto aby nauczyciele-profilaktycy mogli podejmować doskonalenie w szczególności w tych dyscyplinach naukowych. Warto też zaznaczyć, że osoby, które kończyły kierunek pedagogika (nie na specjalności nauczycielskiej) lepiej ocenili swoją wiedzę od pozostałych z pedagogiki resocjalizacyjnej, pedagogiki specjalnej oraz psychologii rozwojowej i klinicznej.

- Nisko również zostały ocenione kwestie związane z badaniami nad zachowaniami ryzykownymi (15,8% – suma odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), podstawami prawnymi oddziaływań profilaktycznych (15,4% – suma odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), diagnostyką psychopedagogiczną (13,8% – suma odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), metodologią badań nauk społecznych (13,0% – suma odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”), a także konstruowaniem programów profilaktycznych (12,7% – suma odpowiedzi „źle” i „bardzo źle”). Są to obszary strategiczne w realizowaniu szkolnego programu profilaktyki. Nauczyciele powinni obligatoryjnie przechodzić rzetelne szkolenia – jak należy konstruować szkolne programy profilaktyczne, jak przygotować diagnozę poprzedzającą wprowadzenie działań profilaktycznych, z jakich metod i technik korzystać przy prowadzeniu badań diagnostycznych.

- Z kolei jeśli chodzi o umiejętności profilaktyczne, to najwyższej przez nauczycieli zostały ocenione w stopniu bardzo dobrym i dobrym takie jak: pracy z dziećmi (95,7%), podnoszenia kompetencji (91,7%), samokształcenia (91,3%), autorefleksji (90,9%), komunikacyjne (90,9%) oraz dawania przykładu (90,1%).

- Najniżej oceniono takie umiejętności jak: monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych, radzenia sobie ze stresem oraz konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych, a także asertywności. Należy zaznaczyć, że te umiejętności zostały najniżej ocenione przez nauczycieli w odpowiedziach „bardzo dobrze” i „dobrze”. Odsetek odpowiedzi „źle” i „bardzo źle” był niewielki. W stopniu złym i bardzo złym oceniono przede wszystkim: asertywność (9,5%), radzenie sobie ze stresem (7,9%), podejmowanie decyzji (4,7%), rozpoznawanie stanów emocjonalnych własnych (2,8%), monitorowanie oraz ewaluacja programów profilaktycznych (2,8%) oraz radzenie sobie z trudnymi sytuacjami (2,4%).

- Ponadto wiek badanych różnicował odpowiedzi. Kadra pedagogiczna w wieku 46–55 lat oraz powyżej 56 lat oceniła wyżej od pozostałych kompetencje: w pracy z dziećmi, monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych oraz podnoszenia kompetencji. Dodatkowo pedagodzy w wieku powyżej 56 lat wyżej od pozostałych ocenili swoje umiejętności w radzeniu sobie w sytuacjach trudnych.

- Również kierunek ukończonych studiów zróżnicował odpowiedzi badanych. Okazuje się, że nauczyciele, którzy ukończyli kierunek pedagogika o specjalności edukacja wczesnoszkolna, wyżej od pozostałych ocenili umiejętności diagnozowania oraz budowania zespołu.

- Mimo że bardzo wielu pedagogów zgodziło się z twierdzeniem, iż program profilaktyczny powinien obejmować zwalczanie patologii (78,3% odpowiedzi „raczej zgadzam się” i „zdecydowanie zgadzam się”), to badani zazwyczaj korzystają ze współczesnego modelu oddziaływań profilaktycznych. Zdecydowana większość opowiedziała się za szkolnymi programami profilaktyki przede wszystkim zawierającymi takie elementy jak: wzmacnianie poczucia własnej wartości ucznia-dziecka (92,5%), kształtowania umiejętności społecznych (96,0%), wzmacniania samooceny ucznia-dziecka (94,4%), rozwijania umiejętności dzieci (92,9%) kreowania nowego potencjału u dzieci (92,5%) czy też radzenia sobie w sytuacjach trudnych (97,2%).

- Badani jako formy i metody oddziaływań preferują warsztaty, trening umiejętności społecznych oraz projekt. Tu także widać, że nauczyciele po ukończonym kierunku pedagogika na specjalności edukacja wczesnoszkolna preferują bardziej niż pozostali projekt.

- Mimo że kadra pedagogiczna wskazała siebie jako osoby, które przede wszystkim powinny realizować szkolne programy profilaktyki, to nadal wiele osób uważa, że działania te powinny również prowadzić prelegenci-specjaliści (79,9%).

Jak widać z przedstawionych danych, powinno się wzmacniać kompetencje profilaktyczne nauczycieli, przede wszystkim z zakresu *stricte* oddziaływań profilaktycznych, tzn. kompetencje: diagnozowania, konstruowania i wdrażania szkolnych programów profilaktyki, a także monitorowania i ewaluacji oddziaływań profilaktycznych. Pomimo że pedagodzy swe oddziaływania raczej wpisują we współczesny model profilaktyki, to największym dla nich problemem są właśnie kwestie metodyczne. Dlatego należy zwrócić uwagę na ten aspekt przy kształceniu przyszłych nauczycieli-profilaktyków.

Bibliografia

- ADAMEK I., 2014, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych*. W: Adamek I., Bałachowicz J. (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 15–47.
- BABBIE E., 2003, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- BAŁACHOWICZ J., 2009, *Dziecko i jego rozwój w teorii indywidualnej nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*. W: Włoch S. (red.), *Wczesna edukacja dziecka – perspektywy i zagrożenia*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 101–112.
- BARTKOWICZ Z., 2007, *Nauczyciel kompetentny w perspektywie deontologicznej*. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 28–31.
- BERNÁTOVÁ R., 2009, *Príprava učiteľ'ov elementaristov w Slovenskej republike – súčasnosť a perspektívy*. W: Smak E. (red.), *Nauczyciel wczesnej edukacji*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 85–91.
- BERNÁTOVÁ R., KOCHOVÁ H., 2013, *Digitálne kompetencie učiteliek materských škôl*. W: Začlona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 8–13.
- BERNÁTOVÁ R., VADAŠOVÁ B., 2014, *Výchova k zdraviu v kurikule predprimárneho a primárneho stupňa vzdelávania*. W: Wolny, B., Liba, J. (red.), *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w nauczaniu uczniów młodszych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 45–56.
- BURGEROVÁ J., 2003, *Nové technológie ve edukácii*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2012, *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał ludzki*, „Studia Edukacyjne” nr 22, s. 201–211.
- CYBAL-MICHALSKA A., 2016, *Prodevelopment and proactivity as educational categories of the European society*. W: Przybylska-Maszner B., Musiał-Karg M., Brańka T. (red.), *Double reunification through the European Union's education policy*, Poznań: Faculty of Political Science and Journalism Press, Adam Mickiewicz University, s. 19–26.
- CZEREPANIAK-WALCZAK M., 1997, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.

- CZEREPIANIAK-WALCZAK M., 1994, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*. W: Dudzikowa M., Kotusiewicz A.A. (red.), *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 47–64.
- CZERWIŃSKI K., 2015, *Kompetencje współczesnego nauczyciela i ich uwarunkowania (przegląd najważniejszych polskich koncepcji)*, s. 1–12 [zasób elektroniczny]. Materiał pobrany ze strony <http://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/1345> [1.09.2015].
- DUCZMAL W., ŚLIWA S., 2015, *Uczenie się przez działanie. Innowacje w edukacji wczesnoszkolnej*. W: Duczmal W., Śliwa S. (red.), *Poznać i zrozumieć świat – innowacje w edukacji wczesnoszkolnej*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, s. 9–23.
- DURAJ-NOWAKOWA K., 1998, *Integrowanie edukacji wczesnoszkolnej: modernizacja teorii i praktyki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- FILIPOWICZ G., 2004, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- FRANKFORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D., 2001, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań: Zysk i S-ka.
- GAŚ Z.B., 2004, *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- GAŚ Z.B., 2001, *Doskonalący się nauczyciel*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GAŚ Z.B., 2005, *Profilaktyka w szkole*. W: Kamińska-Buśko B., Szymańska J. (red.), *Profilaktyka w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- GAŚ Z.B., 2003, *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu.
- GAWĘŁ-LUTY E., SUCHOCKA A., 2005, *Za i przeciw generalizacji nauczycielskich kompetencji*. W: Sałata E. (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 77–82.
- GLIK J., 2013, *Kompetencje zawodowe nauczyciela wobec współczesnych wymagań edukacyjnych*. W: Załona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 30–43.
- GRĄDZKA-TYS A., 2008, *Wybrane problemy kompetencji zawodowych nauczyciela*. W: Żegnałek K. (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 127–136.
- HANYGA-JANCZAK P., 2010, *Nauczyciel-wychowawca – organizator czasu wolnego we współczesnej szkole*. W: Dróżka W., Matyjas B. (red.), *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego, s. 285–298.
- JODŁOWSKA B., 1991, *Start – szok zawodowy – twórcza praca nauczyciela [klas początkowych]*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

- KANIA S., 2014 a, *Działalność szkoły wyższej jako element oddziaływań w profilaktyce w obszarze mezoprofilaktyki*. W: Duczmal M. (red.), *Wyzwania wobec szkolnictwa wyższego w zmieniającej się Europie*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, s. 69–79.
- KANIA S., 2014 b, *Innowacje pedagogiczne – potrzeba profilaktyki społecznej w szkole wyższej*. W: Duczmal W., Żurawska J. (red.), *Nietechnologiczne innowacje w teorii i praktyce*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, s. 111–126.
- KANIA S., 2014 c, *Pedagogika turystyki jako metoda w profilaktyce szkolnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” t. 4, s. 392–399.
- KASÁČOVÁ B., 2009, *Rozvoj profesie učiteľa a profesiografický výskum*. W: Kancír J., Zel'ová V. (red.), *Príprava učiteľov v procese školských reforiem*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 15–23.
- KĘDZIERSKA B., 2007, *Kompetencje informacyjne w kształceniu ustawicznym*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- KĘSY M., 2008, *Kompetencje zawodowe młodych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- KOCZUROWSKA J. 1999, *Jaka profilaktyka w nadchodzącym wieku?*, „Świat Problemów” nr 12, s. 24–27.
- KOSIBA G., 2012, *Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka*, „Forum Oświatowe” nr 2, s. 123–138.
- KOSYRZ Z., 1995, *Osobowość wychowawcy*, Warszawa: Urząd Wojewódzki w Skierniewicach.
- KOWALSKI M., 2009, *Zdrowie – wymiary pedagogiczno-teologiczne Zarys problematyki wychowania ku odpowiedzialności za zdrowie*, „Paedagogia Christiana” Vol. 23, No 1, s. 107–119.
- KOWALSKI M., MALINOWSKI W., KOWALSKI P., 2005, *Elementy prozdrowotnego stylu życia studentów kierunków nauczycielskich na tle oddziaływań edukacyjnych*, Akademia im. Jana Długosza Częstochowa, s. 171–184.
- KOWOLIK P., 2003, *Kompetencje zawodowe nauczycieli nauczania początkowego w zreformowanej szkole podstawowej (szkic teoretyczny)*. W: Michalewska M.T., Kowolik P. (red.), *Kompetencje nauczycieli w reformowanej szkole*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 19–31.
- KOWOLIK P., 2005, *Kształcenie nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej (refleksje teoretyczno-praktyczne)*. W: Sałata E. (red.), *Pedagogiczno-psychologiczne kształcenie nauczycieli*, Radom: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, s. 171–174.
- KOZAK-CZYŻEWSKA E., 2009, *Kompetencje w edukacji – kompetentny uczeń – kompetentny nauczyciel*. W: Kozak-Czyżewska E. (red.), *Kompetencje kluczowe w edukacji wczesnoszkolnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 7–19.
- KWAŚNICA R., 2003, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 291–319.

- KWIATKOWSKA H., 2008, *Pedeutologia*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- KYRIACOU CH., 2007, *Essential Teaching Skills*, 3. ed., Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- LIBA J., 2014, *Príprava učiteľov primárneho stupňa vzdelávania a výchova k zdraviu*. W: Wolny B., Liba J. (red.), *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w nauczaniu uczniów młodszych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 113–118.
- LIBA J., 2013, *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIBA J., BARNA M., 2014, *Výchova k zdraviu v primárnej edukácii*. W: Wolny B., Liba J. (red.), *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w nauczaniu uczniów młodszych*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 25–30.
- LIBA J., TAIŠOVÁ L., 2012, *Modernizačné kontexty výchovy k zdraviu rómskych žiakov*, Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- ŁUKAWSKA M., 2007, *Kompetentny nauczyciel klas początkowych jako specjalista profilaktyk*. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 387–393.
- MACANDER D., 2013, *Profilaktyki uzależnień w szkole, e-poradnik*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- MALEC A., 2013, *O przestrzeni profesjonalnych kompetencji współczesnego nauczyciela*. W: Załona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 14–21.
- MASZKE A.W., 2008, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- MELLIBRUDA J., 2015, *Profilaktyka problemowa*. Materiał dostępny na stronie <http://www.psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/701-profilaktyka-problemowa.html> [18.03.2015].
- MELOSIK Z., 2014, *Dyskurs zdrowia w społeczeństwie współczesnym: konteksty teoretyczne*. W: Lew-Starowicz Z., Waszyńska K. (red.), *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 33–50.
- MELOSIK Z., 2003, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” t. 1, s. 19–37.
- MIKA J., 2007, *Kompetencje nauczyciela akademickiego XXI wieku*. W: Maliszewski W.J. (red.), *Kompetencje w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 180–186.
- MISZCZUK R., 2007, *Zakres kompetencji współczesnego nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji*. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny: terażniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 66–72.

- MUCHACKA B., 2006, *Poszukiwanie kanonu treści kształcenia nauczycieli*. W: Muchacka B., Kogut W. (red.), *Kształcenie nauczycieli przyszłej szkoły*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 33–40.
- MUCHACKA B., SZYMAŃSKI M., 2008, *Kompetencje jako transgresyjny potencjał nauczycieli*. W: Muchacka B., Szymański M. (red.), *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 41–47.
- MUCHACKI M., BERNÁTOVÁ R., 2014, *Professional competencies within the field of professional activity of teachers*. W: Prídavková A., Klimovič M. (ed.), *História, súčasnosť a perspektívy vzdelávania na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove*, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej Univerzity, s. 229–234.
- OKOŃ W., 1998, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 2 rozsz., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- OLCZAK M., 2009, *Kwalifikacje i kompetencje nauczyciela*, „Edukacja i Dialog” nr 4, <http://www.eid.edu.pl/> [18.09.2016].
- OLEKSYN T., 2006, *Zarządzanie kompetencjami: teoria i praktyka*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- ORDON U., 2009, *Samoocena kompetencji zawodowych nauczycieli przedszkoli i klas I–III wobec wymogów edukacji europejskiej*. W: Adamek I., Żmijewska E. (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym: teraźniejszość i przyszłość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 66–76.
- OSTASZEWSKI K., 2014, *Kompetencje zawodowe profilaktyka*, „Serwis Informacyjny Narkomania” nr 4, s. 8–13.
- OSTASZEWSKI K., 2006, *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów” nr 3, s. 6–10.
- OSUCH W., 2011, *Kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej w dobie postępujących procesów globalizacji*. W: Ziolo Z., Rachwał T. (red.), *Przedsiębiorczość w warunkach globalizacji*, Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Nowa Era, Zakład Przedsiębiorczości i Gospodarki Przestrzennej IG UP, s. 333–346.
- PALKA S., 2006, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PALKA S., 2010, *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- PAWLAK B., 2004, *Uwarunkowania współpracy nauczycieli i rodziców na szczeblu kształcenia zintegrowanego*. W: Muchacka B., Kraszewski K. (red.), *Kształcenie nauczycieli przedszkoli i klas początkowych w okresie przemian edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 56–65.
- PIEKUT J., 2005, *Jakość kształcenia – kompetencje nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w klasie integracyjnej*. W: Gmoch R., Krasnodebska A. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, s. 123–131.
- PILCH T., BAUMAN T., 2010, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. 3 popr. i rozsz., Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- PITUŁA B., 2006, *Nauczyciel kształcenia zintegrowanego jako promotor zdrowia*. W: Pi- tuła B. (red.), *Nauczyciel wobec problemów współczesności*, Katowice: Wydaw-

- nictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. J. Ziętka w Katowicach, s. 96–108.
- PLEWKA C., 2009, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- PUSZ S., 2013, *Kompetencje nauczyciela klas I–III – refleksyjnego praktyka i profesjonalnego artysty*. W: Dolata E., Pusz S. (red.), *Wczesna edukacja dziecka: implikacje do praktyki pedagogicznej*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, s. 115–124.
- ROSZKIEWICZ I., 1983, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, Dz.U. z 2012 r. poz. 131.
- SIELATYCKI M., 2008, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*. W: [Krajna A., Ryk L., Sujak-Lesz K. (red.)], *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej: wybrane zagadnienia*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Centrum Edukacji Nauczycielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 13–22.
- SIELATYCKI M., 2005, *Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej*, „Trendy – Uczenie się w XXI Wieku” 2005, nr 3, s. 7–8.
- SIUDEM I., 2010. *Kompetencje zawodowe kadry a skuteczność programów profilaktycznych*. W: Bartkiewicz Z., Węgliński A., Lewicka A. (red.), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 81–92.
- SKORNY Z., 1974, *Metody badań i diagnostyka psychologiczna*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- SOKOŁOWSKA-DZIOBA T., 2002, *Umiejętności wychowawcze nauczycieli*. W: Sokołowska-Dzioba T. (red.), *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 11–15.
- SOŁOMA L., 2002, *Metody i techniki badań socjologicznych: wybrane zagadnienia*, wyd. 2 rozsz. i popr., Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- STRUZIK A., 2009, *Cechy i kompetencje nauczyciela wczesnej edukacji w percepcji społecznej*. W: Adamek I., Żmijewska E. (red.), *Nauczyciel w systemie edukacyjnym: terażniejszość i przyszłość*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 60–65.
- STRYKOWSKI W., 2005, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” [t.] 27/28, s. 15–28.
- STRYKOWSKI W., STRYKOWSKA J., PIELACHOWSKI J., 2007, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPI?
- SZTUMSKI J., 2010, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, wyd. 7 uzup., Katowice: „Śląsk” Wydawnictwo Naukowe.

- SZYMAŃSKA J., 2012, *Programy profilaktyczne, Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- ŚLIWA S., 2016, *Neurodydaktyka a profilaktyka w kształceniu zintegrowanym*. W: Marek F.A., Strzelczyk-Raduli U., Błońska K. (red.), *Wspieranie rozwoju dzieci i dorosłych*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- ŚLIWA S., 2015, *Profilaktyka pedagogiczna*, Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- ŚLIWERSKI B., 2010, *Czy możliwy jest w szkole dialog?*, „Paedagogia Christiana” Vol. 25, No 1, s. 175–192.
- ŚLIWERSKI B., 2003, *Pedagogika Janusza Korczaka*. W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika: podręcznik akademicki*, [t.] 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 335–347.
- TAKÁČOVÁ M., 2013, *Kompetencie učitel'a*. W: Začlona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 27–29.
- TARASZKIWEICZ M., 2001, *Jak uczyć się lepiej!: szkoła pełna ludzi*, Poznań: „Arka”.
- WASILEWSKA M., 2010, *Aktualizowanie kompetencji zawodowych nauczycieli w warunkach demokracji*, „Studia Pedagogiczne” t. 19, s. 77–90.
- WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B., 2007, *Aksjologiczne kompetencje nauczyciela*. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 73–80.
- WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B., 1998, *Aktywizowanie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*. W: Łobocki M. (red.), *Praca wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 43–50.
- WOJTCZUK-TUREK A., 2008, *Rozwijanie kompetencji twórczych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie.
- WOSIK-KAWULA D., 2007, *Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość*. W: Bartkowicz Z., Kowaluk M., Samujło M. (red.), *Nauczyciel kompetentny: teraźniejszość i przyszłość*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 87–98.
- ZACŁONA Z., 2013, *Twórcza postawa zawodowa nauczyciela a kompetencje kreatywne*. W: Začlona Z. (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli w teorii i praktyce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, s. 22–25.
- ŻEGNAŁEK K., 2008, *Kompetencje dydaktyczno-wychowawcze nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej*. W: Żegnałek K. (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 188–195.
- ŻEGNAŁEK K., 2012, *Rozpoznawanie i rozwijanie postaw twórczych uczniów edukacji wczesnoszkolnej*. W: Denek K., Kamińska A., Łuszczuk W., Oleśniewicz P. (red.), *Edukacja jutra: uczeń i nauczyciel jako główne podmioty edukacji jutra*, Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, s. 187–195.

A n e k s

Narzędzia do badań

Zwracam się do Pani/Pana z uprzejmą prośbą o wypełnienie niniejszego kwestionariusza ankiety ze skalowaniem, w związku z prowadzonymi przez Wydział Pedagogiczny WSZiA w Opolu badaniami dotyczącymi kompetencji profilaktycznych nauczycieli pracujących na I etapie edukacyjnym. Proszę uprzejmie o aprobatę dla naszych zamiarów i pomoc przez szczerą i wyczerpującą odpowiedź. Badania są anonimowe i będą wykorzystane wyłącznie do celów naukowych.

CZĘŚĆ I

I Obszar związany z wiedzą

Jak Pan/Pani ocenia swoją wiedzę z poniższych obszarów. Proszę wykorzystać następującą skalę do odpowiedzi na każde z pytań:

1 = Bardzo źle, 2 = Źle, 3 = Trudno powiedzieć, 4 = Dobrze, 5 = Bardzo dobrze. Wybraną odpowiedź proszę zaznaczyć kółkiem.

Nr	Wiedza z zakresu	Odpowiedzi				
1	podstaw prawnych oddziaływań profilaktycznych	1	2	3	4	5
2	naukowych podstaw dotyczących teorii wyjaśniających zachowania dzieci, młodzieży i dorosłych	1	2	3	4	5
3	strategii oddziaływań profilaktycznych	1	2	3	4	5
4	czynników chroniących i czynników ryzyka	1	2	3	4	5
5	badania nad zachowaniami ryzykownymi	1	2	3	4	5
6	substancji psychoaktywnych	1	2	3	4	5
7	zachowań ryzykownych dzieci i młodzieży	1	2	3	4	5
8	pedagogiki zaburzeń zachowania	1	2	3	4	5
9	pedagogiki społecznej	1	2	3	4	5
10	pedagogiki kreatywnej	1	2	3	4	5
11	pedagogiki twórczości	1	2	3	4	5
12	pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej	1	2	3	4	5
13	pedagogiki resocjalizacyjnej	1	2	3	4	5
14	pedagogiki specjalnej	1	2	3	4	5
15	psychologii społecznej	1	2	3	4	5
16	psychologii rozwojowej i klinicznej	1	2	3	4	5
17	socjologii dewiacji i kontroli społecznej	1	2	3	4	5
18	socjologii rodziny	1	2	3	4	5
19	metodologii badań nauk społecznych	1	2	3	4	5
20	diagnostyki psychopedagogicznej	1	2	3	4	5
21	konstruowania programów profilaktycznych	1	2	3	4	5
22	monitoringu i ewaluacji	1	2	3	4	5
23	form i metod nauczania oraz pracy z dziećmi	1	2	3	4	5

II Obszar związany z umiejętnościami

Jak Pan/Pani ocenia swoje umiejętności w poniższych obszarach. Proszę wykorzystać następującą skalę do odpowiedzi na każde z pytań:

1 = Bardzo źle, 2 = Źle, 3 = Trudno powiedzieć, 4 = Dobrze, 5 = Bardzo dobrze. Wybraną odpowiedź proszę zaznaczyć kółkiem.

Nr	Stwierdzenia	Odpowiedzi				
24	diagnozowania	1	2	3	4	5
25	pracy z dziećmi	1	2	3	4	5
26	pracy z rodzicami uczniów	1	2	3	4	5
27	konstruowania i wdrażania oddziaływań profilaktycznych	1	2	3	4	5
28	monitorowania i ewaluacji programów profilaktycznych	1	2	3	4	5
29	podnoszenia kompetencji	1	2	3	4	5
30	samokształcenia	1	2	3	4	5
31	motywowania innych	1	2	3	4	5
32	dawania przykładu	1	2	3	4	5
33	wywierania pozytywnego wpływu na innych	1	2	3	4	5
34	budowania autorytetu	1	2	3	4	5

35	komunikacyjne	1	2	3	4	5
36	radzenia sobie w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5
37	budowania zespołu	1	2	3	4	5
38	budowanie pozytywnych relacji z innymi	1	2	3	4	5
39	asertywności	1	2	3	4	5
40	współdziałania	1	2	3	4	5
41	rozwiązywania problemów	1	2	3	4	5
42	kreatywności	1	2	3	4	5
43	radzenia sobie ze stresem	1	2	3	4	5
44	podjmowania decyzji	1	2	3	4	5
45	rozpoznawania stanów emocjonalnych własnych	1	2	3	4	5
46	rozpoznawania stanów emocjonalnych innych	1	2	3	4	5
47	empatii	1	2	3	4	5
48	autorefleksji dotyczącej własnego postępowania w sposób zgodny z własnym wyborem, ale bez ograniczenia wolności i praw uczniów	1	2	3	4	5

III Obszar związany z programami profilaktycznymi

Jak sądzi Pan/Pani czego powinien dotyczyć i w jaki sposób powinien być realizowany program profilaktyczny
Proszę wykorzystać następującą skalę do odpowiedzi na każde z pytań:

1= Zdecydowanie nie zgadzam się, 2 = Raczej nie zgadzam się, 3 = Nie mam zdania, 4 = Raczej zgadzam się,
5 = Zdecydowanie zgadzam się. Wybraną odpowiedź proszę zaznaczyć kółkiem.

Nr	Program profilaktyczny powinien dotyczyć:	Odpowiedzi				
49	zwalczania patologii	1	2	3	4	5
50	promocji zdrowia	1	2	3	4	5
51	wyłącznie wiedzy na temat uzależnień, agresji i przemocy	1	2	3	4	5
52	wyłącznie wiedzy na temat negatywnych skutków zażywania substancji psychoaktywnych	1	2	3	4	5
53	wyłącznie wiedzy na temat negatywnych skutków stosowania agresji i przemocy	1	2	3	4	5
54	wyłącznie wiedzy na temat przyczyn sięgania po substancje psychoaktywne	1	2	3	4	5
55	wiedzy na temat zachowań ryzykownych	1	2	3	4	5
56	wiedzy na temat przyczyn występowania zachowań ryzykownych	1	2	3	4	5
57	wzmacniania poczucia własnej wartości ucznia-dziecka	1	2	3	4	5
58	kształtowania umiejętności społecznych	1	2	3	4	5
59	wzmacniania samooceny ucznia-dziecka	1	2	3	4	5
60	rozwijania umiejętności dzieci	1	2	3	4	5
61	kreowania nowego potencjału u dzieci	1	2	3	4	5
62	radzenia sobie dzieci w sytuacjach trudnych	1	2	3	4	5

Nr	Program profilaktyczny powinien być realizowany w formie:	Odpowiedzi				
63	a. wykładu	1	2	3	4	5
	b. prelekcji	1	2	3	4	5
	c. pokazu	1	2	3	4	5
	d. warsztatu	1	2	3	4	5
	e. projektu	1	2	3	4	5
	f. treningu umiejętności społecznych	1	2	3	4	5
	g. pogadanki	1	2	3	4	5
	h. dyskusji	1	2	3	4	5
	i. innych (jakich).....					
					

Nr	Program profilaktyczny powinni realizować:	Odpowiedzi				
64	a. prelegenci zewnętrzni	1	2	3	4	5
	b. nauczyciele	1	2	3	4	5
	c. rówieśnicy	1	2	3	4	5
	d. rodzice	1	2	3	4	5

Nr	Program profilaktyczny powinien być:	Odpowiedzi				
65	a. realizowany systematycznie	1	2	3	4	5
	b. ewaluowany	1	2	3	4	5
	c. monitorowany	1	2	3	4	5

CZEŚĆ II

CHARAKTERYSTYKA FUNKCJONOWANIA PROFESJONALNEGO

(opracował: Zbigniew B. Gaś)

INSTRUKCJA: poniżej znajduje się lista cech osobistych i kompetencji zawodowych, które są istotne dla skutecznej pracy w zawodzie nauczyciela. Zapoznaj się dokładnie z definicją każdej z nich i zdecyduj, na ile intensywnie są one w Twoim przypadku. Swoje odpowiedzi zaznaczaj przez PRZEKREŚLENIE odpowiedniej cyfry na zamieszczonych obok skalach, gdzie:

1 – oznacza zupełny brak tej cechy/kompetencji

10 – oznacza bardzo wysokie nasilenie tej cechy/kompetencji

CECHY OSOBISTE	NASILENIE									
1. POZYTYWNE NASTAWIENIE WOBEC SIEBIE: przejawiające się w postaci akceptacji siebie takim, jakim się jest: z własnymi ograniczeniami i możliwościami	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. WZROST I ROZWÓJ OSOBISTY: rozumiane jako dążenie do samorealizacji oraz stawianie sobie odległych i konstruktywnych celów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. AUTONOMIA: rozumiana jako względna niezależność od innych ludzi i umiejętność kierowania się w życiu własnymi wewnętrznymi standardami	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. ADEKWATNE SPOSTRZEGANIE RZECZYWISTOŚCI: polegające na umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmieniania w efekcie swoich poglądów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. KOMPETENCJA W DZIAŁANIU: rozumiana przede wszystkim jako wywiązywanie się z pełnionych ról społecznych	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. POZYTYWNE RELACJE INTERPERSONALNE: polegające na partnerskiej wymianie wzajemnego zrozumienia, szacunku, pozytywnych emocji itd.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
KOMPETENCJE ZAWODOWE										
1. KOMPETENCJE INTERPRETACYJNE: obejmujące wartości, wiedzę i umiejętności, dzięki którym nauczyciel nadaje sens wszystkiemu, co się dzieje w jego otoczeniu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. KOMPETENCJE MORALNE: umożliwiające nauczycielowi autorefleksję moralną dotyczącą własnego postępowania w sposób zgodny z własnym wyborem, ale bez ograniczania wolności i praw innych ludzi – w tym również uczniów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3. KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE: umożliwiające nauczycielowi prowadzenie dialogu zarówno z samym sobą, jak i z innymi poprzez empatyczne rozumienie, akceptację, otwartość	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. KOMPETENCJE POSTULACYJNE: umożliwiające nauczycielowi definiowanie celów (czyli pożądanego stanu rzeczy) oraz identyfikowanie się z nim	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. KOMPETENCJE METODYCZNE: umożliwiające nauczycielowi logiczne uporządkowanie własnego działania, na skutek czego wzrastają szanse osiągnięcia zamierzonego celu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. KOMPETENCJE REALIZACYJNE: umożliwiające nauczycielowi – w oparciu o posiadaną wiedzę i umiejętności – sprawne posługiwanie się metodami i środkami działania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

CZĘŚĆ III

ZAPOTRZEBOWANIE NA ROZWÓJ PROFESJONALNY

(opracował: Zbigniew B. Gaś)

INSTRUKCJA: poniżej znajduje się lista cech osobistych i kompetencji zawodowych, które są istotne dla skutecznej pracy w zawodzie nauczyciela. Zapoznaj się dokładnie z definicją każdej z nich i zdecyduj, na ile jesteś zainteresowany doskonaleniem każdej z nich w swoim dalszym rozwoju profesjonalnym. Swoje odpowiedzi zaznaczaj przez PRZEKREŚLENIE odpowiedniej cyfry na zamieszczonych obok skalach, gdzie:

1 – oznacza zupełny brak zainteresowania doskonaleniem tej cechy/kompetencji;

10 – oznacza bardzo wysokie zainteresowanie doskonaleniem tej cechy/kompetencji.

CECHY OSOBISTE	POTRZEBA DOSKONALENIA									
1. POZYTYWNE NASTAWIENIE WOBEC SIEBIE: przejawiające się w postaci akceptacji siebie takim, jakim się jest: z własnymi ograniczeniami i możliwościami	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. WZROST I ROZWÓJ OSOBISTY: rozumiane jako dążenie do samorealizacji oraz stawianie sobie odległych i konstruktywnych celów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3. AUTONOMIA: rozumiana jako względna niezależność od innych ludzi i umiejętność kierowania się w życiu własnymi wewnętrznymi standardami	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. ADEKWATNE SPOSTRZEGANIE RZECZYWISTOŚCI: polegające na umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmieniania w efekcie swoich poglądów	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. KOMPETENCJA W DZIAŁANIU: rozumiana przede wszystkim jako wywiązywanie się z pełnionych ról społecznych	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. POZYTYWNE RELACJE INTERPERSONALNE: polegające na partnerskiej wymianie wzajemnego zrozumienia, szacunku, pozytywnych emocji itd.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
KOMPETENCJE ZAWODOWE	POTRZEBA DOSKONALENIA									
1. KOMPETENCJE INTERPRETACYJNE: obejmujące wartości, wiedzę i umiejętności, dzięki którym nauczyciel nadaje sens wszystkiemu, co się dzieje w jego otoczeniu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2. KOMPETENCJE MORALNE: umożliwiające nauczycielowi autorefleksję moralną dotyczącą własnego postępowania w sposób zgodny z własnym	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

wyborem, ale bez ograniczania wolności i praw innych ludzi – w tym również uczniów										
3. KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE: umożliwiające nauczycielowi prowadzenie dialogu zarówno z samym sobą, jak i z innymi poprzez empatyczne rozumienie, akceptację, otwartość	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4. KOMPETENCJE POSTULACYJNE: umożliwiające nauczycielowi definiowanie celów (czyli pożądanego stanu rzeczy) oraz identyfikowanie się z nim	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. KOMPETENCJE METODYCZNE: umożliwiające nauczycielowi logiczne uporządkowanie własnego działania, na skutek czego wzrastają szanse osiągnięcia zamierzonego celu	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6. KOMPETENCJE REALIZACYJNE: umożliwiające nauczycielowi – w oparciu o posiadaną wiedzę i umiejętności – sprawne posługiwanie się metodami i środkami działania	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

METRYCZKA

1. Wiek _____ lat.

2. Płeć:

- a) mężczyzna,
b) kobieta

3. Staż pracy: _____ lat

4. Rok uzyskania dyplomu(ów) _____

5. Ukończony kierunek(i) studiów _____

6. Ukończony(e) kierunek(i) studiów podyplomowych _____

7. Stopień ukończonych studiów

- a) I stopień (licencjackie)
b) II stopień (magisterskie)
c) Jednolite studia magisterskie
d) III stopień (doktoranckie)

8. Etap edukacyjny: (pracy)

- a) Klasy I – III szkoły podstawowej
b) Klasy IV – VI szkoły podstawowej
c) Gimnazjalny
d) Ponadgimnazjalny

9. Miejsce pracy

- a) wieś
b) miasto do 10 tys.
c) miasto od 10 tys. do 100 tys.
d) miasto powyżej 100 tys.

